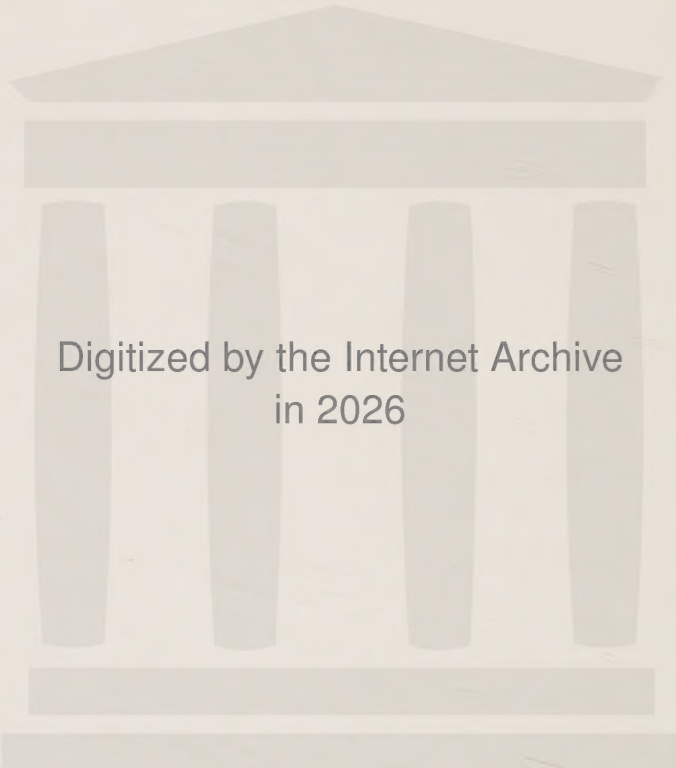


**INSTRUMENTALITÄTSTHEORETISCHE MODELLE ZUR ANALYSE
ERZIEHERISCHER HANDLUNGSPRÄFERENZEN**

vorgelegt von
Günter Krampen
aus Koblenz

1980 # 204



Digitized by the Internet Archive
in 2026

INSTRUMENTALITÄTSTHEORETISCHE MODELLE ZUR ANALYSE
ERZIEHERISCHER HANDLUNGSPRÄFERENZEN

Inaugural-Dissertation
in der Philosophischen Fakultät I
(Philosophie, Geschichte und Sozialwissenschaften)
der Friedrich-Alexander-Universität
Erlangen-Nürnberg



vorgelegt von

Günter Krampen

aus

Koblenz



Tag der mündlichen Prüfung: 10.4.1980

Dekan: Universitätsprofessor Dr. H. Winterstein
Referent: Universitätsprofessor Dr. J. Brandtstädter
Korreferent: Universitätsprofessor Dr. H. Werbik

VORWORT

Die vorliegende Arbeit knüpft an die Überlegungen und Befunde meiner Diplomarbeit, einer Pilot-Studie zur instrumentalitätstheoretischen Vorhersage pädagogischer Handlungspräferenzen, an. Initiiert wurde diese Untersuchungsreihe von Herrn Prof. Dr. Jochen Brandtstädter, dem ich nicht nur für seine Anregungen, sondern insbesondere auch für die Vielzahl der konstruktiven und kritischen Beiträge und seine stetige Diskussions- und Gesprächsbereitschaft danke.

Mein Dank gilt auch Frl. stud. psych. Petra Lehmann für die Hilfe bei der Verlochung der Rohdaten aus der Hauptuntersuchung und meiner Frau, die die Reinschrift der vorliegenden Arbeit mit viel Geduld und Nachsicht mir gegenüber angefertigt hat.

Herzlicher Dank gilt natürlich auch den 451 Personen, die ihre Kooperationsbereitschaft und ihr Interesse an psychologischer Forschung durch ihre Beteiligung an den vier Datenerhebungen gezeigt haben.

Nürnberg, im Februar 1980

Günter Krampen

FÜR INA UND BASTIAN

INHALT

		Seite
1	EINFÜHRUNG	1
1.1	Einordnung der Arbeit in die psychologische Theorienbildung	1
1.2	Bemerkungen zur Struktur der Arbeit	6
2	GRUNDLAGEN INSTRUMENTALITÄTSTHEORETISCHER ANSÄTZE	10
2.1	Instrumentalitätstheorien	10
2.1.1	Darstellung instrumentalitätstheoretischer Ansätze	10
2.1.1.1	SEU-Modell nach SAVAGE und EDWARDS	11
2.1.1.2	Modell nach DULANY	16
2.1.1.3	Modell nach FISHBEIN	18
2.1.1.4	Modell nach VROOM	21
2.1.1.5	Weitere Modellvarianten	25
2.1.2	Anwendungsbereiche der Instrumentalitätstheorien	42
2.1.3	Probleme instrumentalitätstheoretischer Ansätze	48
2.1.3.1	Abbildung von Handlungszielen	49
2.1.3.2	Implementationsprobleme	53
2.1.3.3	Intra- versus interindividuelle Modellprüfung	60
2.1.3.4	Kausalitätsprobleme	63

	Seite
2.1.3.5	Geltungsbereichseinschränkungen 65
2.2	Einbettung der Instrumentalitätstheorien in die Familie der Erwartungs-Wert-Modelle 73
2.2.1	Kognitivistische Ansätze 74
2.2.2	Lern- und motivationspsychologische Ansätze 79
2.2.3	Entscheidungstheorie und Nutzwertanalyse 82
2.2.4	Sozialpsychologische Handlungstheorien 84
2.2.5	Kybernetik und Modelltheorie 87
2.3	Zusammenfassung 90
3	KOGNITIONSPSYCHOLOGISCHE ANALYSEN DES ERZIEHERVERHALTENS 92
3.1	Konzeptuelle Systematisierungen 102
3.2	Erziehen und Unterrichten als adaptives Problemlösen 109
3.3	Erziehen und Unterrichten als Ausdruck impliziter Persönlichkeitstheorien und von Attributionen 115
3.4	Erziehen und Unterrichten als Entscheidungsprozess 123
3.4.1	Allgemeine Systematisierungen 124
3.4.2	Modellorientierte Ansätze 126
3.4.2.1	Instrumentalitätstheoretische Ansätze 130
3.4.2.1.1	Die Studie von BRIM, GLASS, LAVIN und GOODMAN 130
3.4.2.1.2	Das instrumentalitätstheoretische Grundmodell 133

	Seite
3.4.2.1.3 Ein erweitertes instrumentalitätstheoretisches Modell	139
3.4.2.2 Charakteristika instrumentalitätstheoretischer Ansätze	141
3.5 Zusammenfassung	147
4 FRAGESTELLUNGEN DER VORLIEGENDEN UNTERSUCHUNGEN	149
4.1 Prüfung instrumentalitätstheoretischer Modelle	150
4.1.1 Intraindividuelle Modellprüfungen	151
4.1.2 Interindividuelle Modellprüfungen	152
4.1.2.1 Produktsummenmodelle	153
4.1.2.2 Wichtungsmodelle	154
4.2 Geltungsbereichseinschränkungen instrumentalitätstheoretischer Ansätze	156
5 VORUNTERSUCHUNGEN	161
5.1 Voruntersuchung I: Erkundungsstudie zu persönlichkeitspezifischen Geltungsbereichseinschränkungen	162
5.1.1 Problemstellung	162
5.1.2 Methoden	163
5.1.3 Ergebnisse	167
5.1.3.1 Intraindividuelle Modellprüfung	167
5.1.3.2 Geltungsbereichseinschränkungen	168
5.1.4 Schlußfolgerungen	171

	Seite
5.2	Voruntersuchung II: Adaptation von Persönlichkeitsfragebogen 172
5.2.1	Problemstellung 172
5.2.2	Methoden 176
5.2.3	Ergebnisse 182
5.2.3.1	Itemcharakteristika und Reliabilität 183
5.2.3.2	Validität 187
5.2.4	Schlußfolgerungen 194
5.3	Voruntersuchung III: Taxonomie und Analyse erziehungsschwieriger Situationen 197
5.3.1	Problemstellung 197
5.3.2	Methoden 205
5.3.3	Ergebnisse 210
5.3.3.1	Situationstaxonomie und -auswahl 210
5.3.3.2	Entwicklung von situationsanalytischen Skalen 217
5.3.4	Schlußfolgerungen 227
5.4	Zusammenfassung 228
6	HAUPTUNTERSUCHUNG: INTRA- UND INTERINDIVIDUELLE VORHERSAGE PÄDAGOGISCHER HANDLUNGSPRÄFERENZEN 232
6.1	Problemstellung und Arbeitshypothesen 232
6.1.1	Arbeitshypothesen zur Modellprüfung 232
6.1.2	Arbeitshypothesen zu Geltungsbereichseinschränkungen 234

	Seite
6.2	Methoden 236
6.2.1	Entwicklung des Forschungsinstruments 236
6.2.2	Stichprobe und Untersuchungsablauf 241
6.2.3	Verarbeitung der Daten 242
6.3	Befunde zu einzelnen Variablen 245
6.3.1	Erziehungsziele 246
6.3.2	Reaktionspräferenzen und Handlungsverfügbarkeit 255
6.3.3	Bezugsgruppenwahrnehmung und Konformität 265
6.3.4	Berufszufriedenheit 269
6.3.5	Differentialpsychologische Variablen 271
6.3.6	Situationswahrnehmung 274
6.4	Intraindividuelle Prüfung der Produktsummenmodelle 281
6.4.1	Valenzmodell 282
6.4.2	Soziales Modell 284
6.4.3	Additives Gesamtmodell 286
6.4.4	Vergleich von Valenz- und sozialem Modell 286
6.5	Geltungsbereichseinschränkungen der Produktsummenmodelle 289
6.5.1	Persönlichkeitsspezifische Geltungsbereichseinschränkungen 289
6.5.1.1	Demographische Variablen 289
6.5.1.2	Differentialpsychologische und situationsanalytische Variablen 293
6.5.1.3	Valenzen und Berufszufriedenheit 296

		Seite
6.5.2.	Situationsspezifische Geltungsbereichseinschränkungen	297
6.5.2.1	Situationsvergleiche	297
6.5.2.2	Subjektive Handlungsfreiheit als Moderatorvariable	306
6.6	Interindividuelle Prüfung der Produktsummenmodelle	308
6.6.1	Prüfung der Vorhersagefunktion	309
6.6.2	Geltungsbereich und Erweiterungsmöglichkeiten	312
6.6.2.1	Vergleich verschiedener Modellerweiterungen	312
6.6.2.2	Determinanten der Handlungsverfügbarkeit	321
6.7	Interindividuelle Prüfung der Wichtungsmodelle	321
6.7.1	Gewichtetes Valenzmodell	325
6.7.2	Gewichtetes soziales Modell	329
6.7.3	Gewichtetes Gesamtmodell	334
6.8	Zusammenfassung	341
7	FOLGERUNGEN FÜR DIE ANALYSE HANDLUNGSLEITENDER KOGNITIONEN	343
8	ZUSAMMENFASSUNG	353
	LITERATUR	355
	ANHANG 1: Untersuchungsmaterial der Voruntersuchung III	394
	ANHANG 2: Untersuchungsmaterial der Hauptuntersuchung	A-7

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

	Seite
1 Stellung der Arbeit in der psychologischen Theorienbildung	2
2 Ablauf der empirischen Untersuchungen zur instrumentalitätstheoretischen Vorhersage pädagogischer Handlungspräferenzen	7
3 Situations-orientierter Ansatz situations- analytischer Forschung	200
4 Reaktions-orientierter Ansatz situations- analytischer Forschung	202
5 S-R-Ansatz situationsanalytischer Forschung	204

TABELLENVERZEICHNIS

	Seite
1 Klassifikation von Entscheidungsmodellen	15
2 Terminologie zu instrumentellen Überzeugungen in verschiedenen theoretischen Ansätzen	40
3 Terminologie verschiedener Erwartungs-Wert-Modelle	75-76
4 Reliabilitäten der Persönlichkeitsfragebogen in Voruntersuchung II	185
5 Interkorrelationen der Persönlichkeitsvariablen in Voruntersuchung II	188
6 A priori Taxonomie erziehungsschwieriger Situationen	207
7 Faktormatrix der 18 Situationen auf der Basis der Ähnlichkeitsurteile	211
8 Faktormatrix der 18 Situationen auf der Basis der Einschätzung "Wichtigkeit für die Lehrer-Schüler- Beziehung"	213
9 Faktormatrix der 18 Situationen auf der Basis der Einschätzung der "Eingreiftendenz"	215
10 Reliabilitätskoeffizienten der situationsanalytischen Skalen für die Situationen 2, 7 und 15 (Itemanalyse 1)	216
11 Faktormatrix der 45 Attribute für Situation 2	218
12 Faktormatrix der 45 Attribute für Situation 7	221
13 Faktormatrix der 45 Attribute für Situation 15	223
14 Reliabilitätskoeffizienten, Mittelwerte und Varianzen der revidierten SAF-Skalen in den Situationen 2, 7 und 15 (Itemanalyse 2)	226
15 Deskriptive Parameter der Befragungsstichprobe	242
16 Mittelwerte, Standardabweichungen und Rangplätze der Zielbewertungen	246
17 Faktormatrix der Zielbewertungen (3-faktorielle Lösung)	251

	Seite
18 Faktormatrix der Zielbewertungen (4-faktorielle Lösung)	253
19 Mittelwerte, Standardabweichungen und Konkordanzkoeffizienten der direkt erhobenen Reaktionspräferenzen	256
20 Faktormatrix der direkt erhobenen Reaktionspräferenzen	258
21 Mittelwerte, Standardabweichungen und Konkordanzkoeffizienten der nach dem Valenzmodell vorhergesagten Reaktionspräferenzen	260
22 Mittelwerte, Standardabweichungen und Konkordanzkoeffizienten der nach dem sozialen Modell vorhergesagten Reaktionspräferenzen	261
23 Mittelwerte, Standardabweichungen und Konkordanzkoeffizienten der nach dem Gesamtmodell vorhergesagten Reaktionspräferenzen	262
24 Mittelwerte, Standardabweichungen und Konkordanzkoeffizienten für die Handlungsverfügbarkeiten bei den Reaktionsalternativen	264
25 Mittelwerte, Standardabweichungen und Konkordanzkoeffizienten der perzipierten Bezugsgruppenbewertungen	266
26 Deskriptive Parameter der Modellvariablen K_{ij} (Bezugsgruppenkonformität) in der Gesamtstichprobe und in Substichproben	268
27 Mittelwerte, Standardabweichungen und Rangplätze der Angaben zur Berufszufriedenheit (N = 120 Lehrer)	270
28 Interkorrelationen der differentialpsychologischen Variablen	273
29 Reliabilitätskoeffizienten der SAF-Skalen	275
30 Faktormatrix der SAF-Skalenwerte	276
31 Vergleich der Situationen A, B und C an Hand der SAF-Skalenwerte und der Einschätzungen der situativen Handlungsfreiheiten	278
32 Faktormatrix der differentialpsychologischen und situationsanalytischen Variablen	280

	Seite
33 Vergleich der erhaltenen T-Werteverteilungen für das Valenzmodell mit der unter H_0 erwarteten Verteilung	283
34 Vergleich der erhaltenen T-Werteverteilungen für das soziale Modell mit der unter H_0 erwarteten Verteilung	285
35 Vergleich der erhaltenen T-Werteverteilungen für das Gesamtmodell mit der unter H_0 erwarteten Verteilung	287
36 Vergleich der erhaltenen T-Werteverteilungen für die Übereinstimmung von Valenz- und sozialem Modell mit der unter H_0 erwarteten Verteilung	288
37 χ^2 -Werte für den Vergleich der T-Werteverteilungen von demographischen Subgruppen und mittlere tau-Werte für die Präzision der Modellvorhersagen	290
38 χ^2 -Werte für den Vergleich der T-Werteverteilungen von nach den differentialpsychologischen Variablen gebildeten Extremgruppen	295
39 Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen der Zielbewertungen auf den T-Wert für die Präzision des Valenzmodells	298
40 Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen der Zielbewertungen auf den T-Wert für die Präzision des sozialen Modells	299
41 Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen der Zielbewertungen auf den T-Wert für die Präzision des Gesamtmodells	300
42 Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen der Zufriedenheitsangaben auf den T-Wert für die Präzision des Valenzmodells	301
43 Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen der Zufriedenheitsangaben auf den T-Wert für die Präzision des sozialen Modells	302
44 Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen der Zufriedenheitsangaben auf den T-Wert für die Präzision des Gesamtmodells	303
45 Vergleich der mittleren T-Werte in den Situationen	304

	Seite
46 Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen der differentialpsychologischen Variablen für das Kriterium der Handlungsfreiheit in den Situationen A, B und C	307
47 Ergebnisse der multiplen Korrelationsanalysen der Präferenzurteile für die Reaktionsalternativen (a bis e) in den Situationen (A bis C) auf der Basis der Produktsummenmodelle	310
48 Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen der Modellvariablen und der differentialpsychologischen Variablen für die Reaktionspräferenzen in Situation A	314
49 Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen der Modellvariablen und der differentialpsychologischen Variablen für die Reaktionspräferenzen in Situation B	315
50 Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen der Modellvariablen und der differentialpsychologischen Variablen für die Reaktionspräferenzen in Situation C	316
51 Multiple Korrelationen zwischen den direkt erhobenen Präferenzurteilen und verschiedenen Modellerweiterungen	317
52 Ergebnisse der multiplen Korrelationsanalysen der Präferenzurteile für die Reaktionsalternativen (a bis e) in den Situationen (A bis C) auf der Basis des um die Handlungsverfügbarkeit erweiterten Produktsummenmodells	320
53 Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen der differentialpsychologischen Variablen auf die Handlungsverfügbarkeit der Reaktionsalternativen in Situation A	322
54 Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen der differentialpsychologischen Variablen auf die Handlungsverfügbarkeit der Reaktionsalternativen in Situation B	323
55 Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen der differentialpsychologischen Variablen auf die Handlungsverfügbarkeit der Reaktionspräferenzen in Situation C	324
56 Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen des Wichtungsmodells mit den Valenz-Komponenten für Situation A	326

57	Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen des Wichtungsmodells mit den Valenz-Komponenten für Situation B	327
58	Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen des Wichtungsmodells mit den Valenz-Komponenten für Situation C	328
59	Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen des Wichtungsmodells mit den sozialen Komponenten für Situation A	330
60	Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen des Wichtungsmodells mit den sozialen Komponenten für Situation B	331
61	Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen des Wichtungsmodells mit den sozialen Komponenten für Situation C	332
62	Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen des Wichtungsmodells (alle Komponenten) für Situation A	335
63	Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen des Wichtungsmodells (alle Komponenten) für Situation B	336
64	Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen des Wichtungsmodells (alle Komponenten) für Situation C	337
65	Multiple Korrelationen der direkt erhobenen Präferenzurteile mit den Prädiktoren aus dem Produktsummen- und dem Wichtungsmodell und Signifikanz der Differenz zwischen den multiplen Korrelationskoeffizienten	339

FORMELVERZEICHNIS

	Seite
1 SEU-Modell der Entscheidungstheorie	12
2 Additivitätsannahme des SEU-Modells	12
3 Modellfunktion nach DULANY	16
4 Erste Modellfunktion nach FISHBEIN	18
5 Zweite Modellfunktion nach FISHBEIN	19
6 Reduzierte Modellfunktion nach FISHBEIN & AJZEN	20
7 Valenzmodell nach VROOM	21
8 Anstrengungsmodell nach VROOM	21
9 Bedingung für das Anstrengungsmodell	22
10 Gesamtmodell nach VROOM	24
11 Vereinfachtes Gesamtmodell nach VROOM	24
12 Einstellungstheorie nach ROSENBERG	25
13 Modellfunktion nach LAWLER	27
14 Modellfunktion nach GALBRAITH & CUMMINGS	28
15 Hybrid-Erwartungs-Modell nach CAMPBELL et al.	29
16 Modellfunktion nach GRAEN	31
17 Modellfunktion nach MITCHELL & POLLARD	32
18 Gewichtetes multiplikatives Modell ("Wichtungsmodell")	34
19 Modellfunktion nach STEINER	35
20 Ratio-Modell nach STEINER	36
21 Einfaches instrumentalitätstheoretisches Modell mit Summenbildung	57
22 Einfaches additives Modell mit Summenbildung	58
23 Einfaches multiplikatives Modell mit Summenbildung ("Produktsummenmodell")	58

	Seite
24 Modellfunktion der Feldtheorie LEWINS	77
25 Modellfunktion der sozialen Lerntheorie ROTTERS	81
26 Konzeptuelles Modell des Choice-Prozesses nach ACKOFF & EMERY	89
27 Instrumentalitätstheoretisches Grundmodell zur Vorhersage pädagogischer Handlungspräferenzen	133
28 Erweitertes instrumentalitätstheoretisches Modell zur Vorhersage pädagogischer Handlungspräferenzen	139
29 Transformation der Ähnlichkeitsurteile in Vor- untersuchung III (nach MAGNUSSON)	210
30 Um die Variable der Handlungsverfügbarkeit er- weitertes instrumentalitätstheoretisches Modell	318
31 Vorhersagefunktion des gewichteten multiplikativen Valenzmodells	325
32 Vorhersagefunktion des gewichteten multiplikativen sozialen Modells	333

1 EINFÜHRUNG

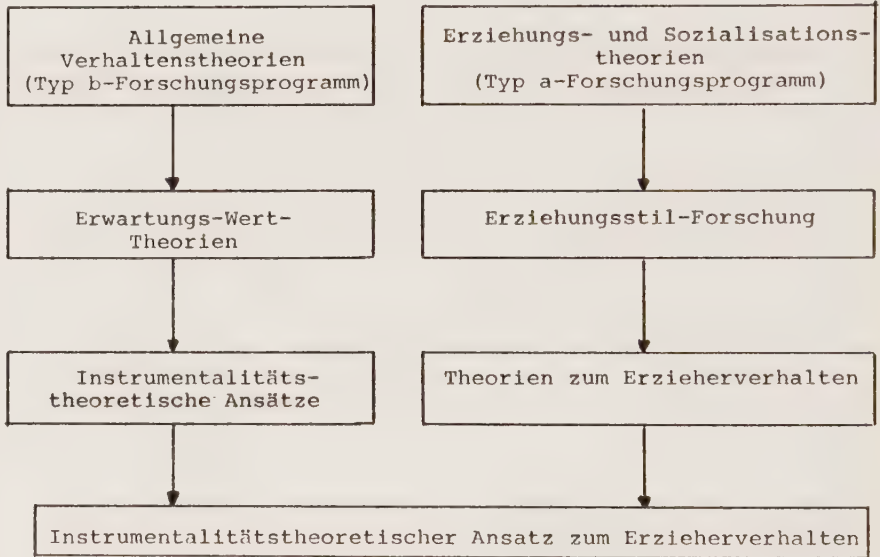
Mit dem einführenden Kapitel werden zwei Zielsetzungen verfolgt. Zunächst wird in einer Standortbestimmung versucht, die Stellung der vorliegenden Arbeit im Theoriengefüge und in der wissenschaftshistorischen Entwicklung der Psychologie darzulegen. Im zweiten Teil der Einführung wird im Überblick der zeitliche Ablauf des theoretisch-gedanklichen und untersuchungstechnischen Vorgehens geschildert. Durch gezielte Hinweise auf bereits vorliegende Veröffentlichungen zu früher durchgeführten Untersuchungen und auf einzelne Kapitel des vorliegenden Textes soll es damit dem Leser erleichtert werden, das im folgenden dargestellte zu strukturieren.

1.1 EINORDNUNG DER ARBEIT IN DIE PSYCHOLOGISCHE THEORIENBILDUNG

Mit HERRMANN (1976, p. 9) kann die Wissenschaft Psychologie als ein "Flechtwerk sich wandelnder wissenschaftlicher Problemlösungsprozesse (Forschungsprogramme)" (Hervorhebung im Original) bezeichnet werden. In der triadischen Beziehung von Theorie, Empirie und Problemstellung unterscheidet HERRMANN idealisierend zwei Typen psychologischer Forschungs-

Abbildung 1

Stellung der Arbeit in der psychologischen Theorienbildung



programme, für deren Aufeinandertreffen und Integration die vorliegende Arbeit ein Beispiel ist. Auf der einen Seite steht dabei der Bereich der Erziehungsstilforschung, auf der anderen vorliegende Arbeiten zur Entscheidungstheorie, genauer zur Instrumentalitätstheorie. Abbildung 1 soll diesen theoretischen Hintergrund illustrieren. Die Erziehungsstilforschung kann als "Typ a-Forschungsprogramm"

bezeichnet werden, da in ihr einem invarianten empirischen, problematisierten Tatbestand ("domain") eine Serie von Theorien gegenübersteht (siehe auch HERRMANN, STAPF & DEUTSCH 1975). Eine Forschungsfrage wird also variabel, d.h. durch verschiedenartige theoretische Ansätze zu beantworten versucht. Die Erziehungsstilforschung ist selbst wiederum Bestandteil eines hierarchisch höher stehenden Typ a-Programms, dem der Forschung und der Theorien zu Entwicklungs- und Sozialisationsprozessen. Die hierarchische Beziehungen der Typ a-Forschungsprogramme Erziehungs- und Sozialisationsforschung, Erziehungsstilforschung und Forschung zum Erzieherverhalten sind mit dem rechten Zweig in Abbildung 1 dargestellt.

Bei den im linken Zweig von Abbildung 1 aufgeführten Theorie-Begriffen handelt es sich um den alternativen, zweiten Typ eines Forschungsprogramms. Allgemeine Verhaltenstheorien können als "Typ b-Forschungsprogramm" bezeichnet werden, da sie als quasi-paradigmatische Theorienkonzeptionen auf eine Menge empirischer Tatbestände bzw. Probleme angewendet werden. Es handelt sich bei ihnen um die variable Anwendung eines mehr oder weniger fixierten Beantwortungsschemas auf eine Vielfalt von unterschiedlichen Inhaltsbereichen. Auch im linken Zweig der Abbildung 1 ist eine logische Hierarchisierung von Typ b-Programmen vorgenommen worden. Allgemeine Verhaltenstheorien werden als umfassender

Begriff über die Familie der Erwartungs-Wert-Theorien gesetzt, wobei diese wiederum die Gruppe der Instrumentalitätstheorien umschliessen.

In der Abbildung 1 ist somit der theoretische Hintergrund der vorliegenden Arbeit abgesteckt. Ein Typ b-Forschungsprogramm, die Instrumentalitätstheorie, die als Erwartungs-Wert-Theorie der Gruppe der allgemeinen Verhaltens- und Entscheidungstheorien angehört, wird auf ein Typ a-Forschungsprogramm, die Erzieherforschung angewendet, die als Teilbereichstheorie der Erziehungsstilforschung und somit der Forschung zu Erziehungs- und Sozialisationsprozessen angehört. Ergebnis ist - wie Abbildung 1 graphisch illustriert - der instrumentalitätstheoretische Ansatz zum Erziehverhalten.

Konzentrierte sich die Erziehungsstilforschung bislang vor allem auf die Frage, welche Art von Erziehverhalten zu welchen Konsequenzen bei den Sozialisanden führt (siehe etwa für den Bereich der Lehrer-Schüler-Interaktion GARDNER 1974; FRICKE 1977), so wird hier also die bis vor kurzer Zeit eher vernachlässigte Frage nach den Antezedensbedingungen des Erziehverhaltens gestellt (siehe auch KRAMPEN & BRANDT-STÄDTER 1980). Im Vordergrund steht dabei die Analyse der handlungsleitenden und -steuernden Kognitionen von Erziehern in pädagogischen Problemsituationen. Als Teilbereichstheorie zur Erziehungsstil- bzw. Sozialisationsforschung ist

freilich ihre Integration in ein umfassendes Modell der Erziehung und Sozialisation anzustreben.

Da der Schwerpunkt der vorliegenden Analysen auf den handlungsleitenden Kognitionen von Erziehern liegt, steht die Arbeit in der (relativ kurzen) Tradition der Psychologie, die durch das kognitivistische Forschungsparadigma gekennzeichnet ist. Mit der häufig angesprochenen "kognitiven Wende" in der Psychologie, deren Beginn oft in der von MILLER, GALANTER & PRIBRAM (1960) veröffentlichten Arbeit "Plans and structure of human behavior" gesehen wird, ist die zunehmende Orientierung psychologischer Forschungsarbeiten auf interne kognitive Prozesse gemeint, die sich der direkten Beobachtung entziehen. Belege für die zunehmende Bedeutung des kognitivistischen Paradigmas in der Psychologie finden sich etwa in Rekonzeptualisierungen von Begriffen wie Motivation (HECKHAUSEN 1973, 1977), Selbstkontrolle (KANFER 1971), Persönlichkeit (MISCHEL 1973) oder Angst (KROHNE 1980). Im Gegensatz zum behavioristischen Forschungsparadigma, das sich auf externe, direkt beobachtbare Variablen zur Verhaltensklärung und -vorhersage beschränkt, werden in kognitiven Theorien interne Variablen und Prozesse (etwa Einstellungen, Erwartungen, Vorstellungen, komplexe Informationsverarbeitung, Entscheiden) als wesentliche Bestimmungsstücke menschlichen Verhaltens angesehen. Ein wesentlicher Punkt dieser Arbeiten ist der Versuch, reflexive Kognitionssysteme zu rekonstruieren,

und so Aussagen über handlungssteuernde Variablen und Prozesse bei Individuen machen zu können (siehe etwa GROEBEN & SCHEELE 1977; MANDEL & HUBER 1978).

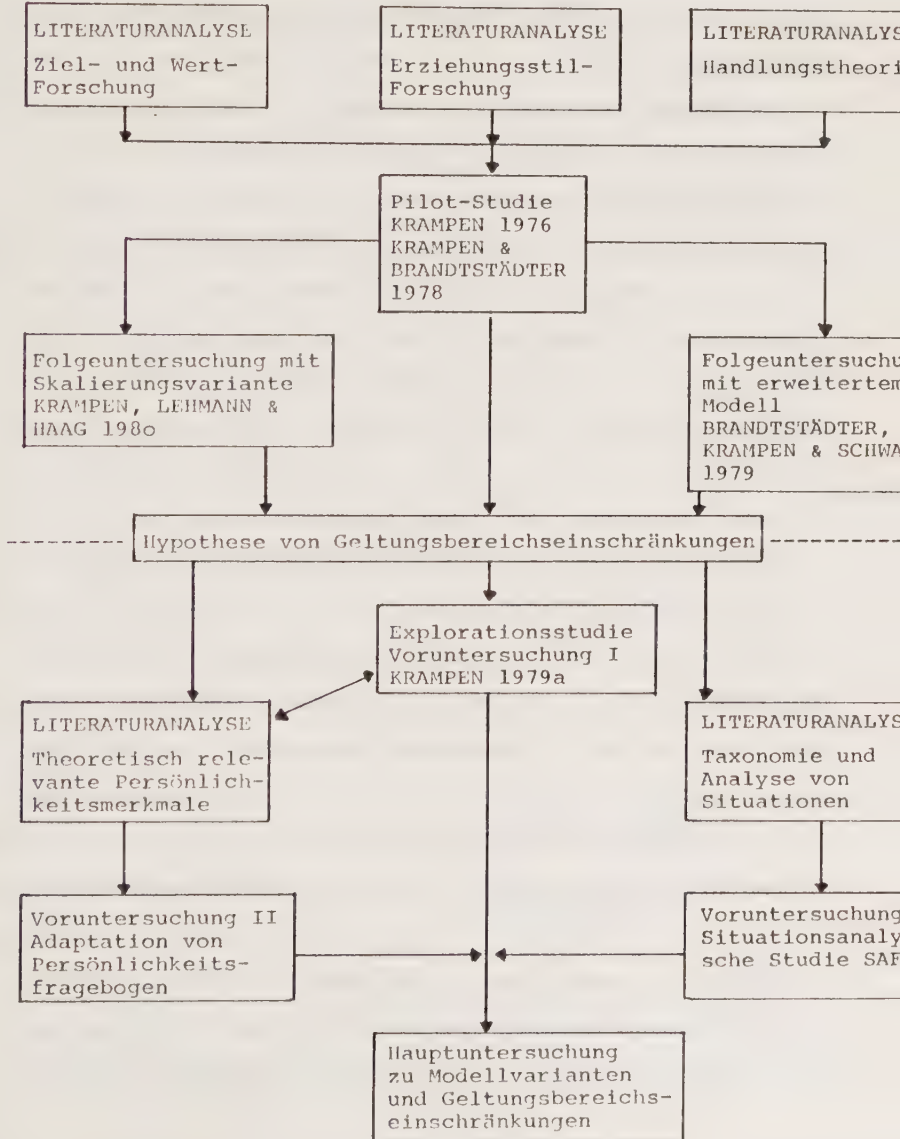
Zusammenfassend kann also gesagt werden, das die vorliegende Arbeit im weitesten Sinne der Sozialisationsforschung angehört, wobei der Schwerpunkt auf der Analyse kognitiver Variablen bei Sozialisationsagenten liegt. Angestrebt wird eine kognitionspsychologisch orientierte Teilbereichstheorie zum Erzieherverhalten, wobei die Modellmethode den wissenschaftstheoretischen Hintergrund darstellt (siehe hierzu STACHOWIAK 1973; HERRMANN 1976; KRAMPEN 1976).

1.2 BEMERKUNGEN ZUR STRUKTUR DER ARBEIT

Abbildung 2 gibt einen Überblick zur Stellung der vorliegenden Arbeit in einem umfangreicheren Forschungsprogramm, das von Prof. Dr. Jochen Brandtstädter initiiert wurde. Die gestrichelte Linie in der Mitte von Abbildung 2 dient der Unterscheidung von zeitlich früheren Arbeiten innerhalb dieses Forschungsprogramms, die hier nur zusammenfassend dargestellt werden sollen (über der Linie), und von Überlegungen und Untersuchungen, deren Inhalt der Kern der vorliegenden Arbeit ist (unterhalb der Linie).

Abbildung 2

Ablauf der empirischen Untersuchungen zur instrumentalitäts-
theoretischen Vorhersage pädagogischer Handlungspräferenzen



Basis des Forschungsprojekts sind Literaturanalysen zu den Bereichen der Erziehungsstilforschung, der Ziel- und Wertforschung und der Handlungstheorie. Ausführliche Übersichten dazu wurden u.a. bei KRAMPEN (1976) vorgelegt. Hier werden diese theoretischen Grundlagen der Untersuchungen vor allem in den Kapitel 2 (Grundlagen instrumentalitätstheoretischer Ansätze) und 3 (Psychologische Erziehungsstilforschung/Erzieherforschung) zusammenfassend dargestellt. Es handelt sich also bei diesen beiden Kapiteln um die in Abbildung 1 dargestellten Zweige der Typ a- und Typ b-Forschungsprogramme, die den theoretischen Hintergrund bilden. Beide Stränge münden in die Konzeption des instrumentalitätstheoretischen Ansatzes zum Erziehverhalten, der in Kapitel 3.4.2.1 dargestellt wird. Hier werden auch die in Abbildung 2 aufgeführten ersten empirischen Untersuchungen zur Überprüfung dieses Modells geschildert und die dort ermittelten Befunde dargestellt (KRAMPEN & BRANDTSTÄDTER 1978; BRANDTSTÄDTER, KRAMPEN & SCHWAB 1979; KRAMPEN, LEHMANN & HAAG 1980). Aus den drei bislang durchgeführten empirischen Untersuchungen resultierten Hypothesen zu Geltungsbereichseinschränkungen des vorgelegten Modells. Um diese Hypothesen sinnvoll empirisch überprüfen zu können, waren zunächst weitere Vorarbeiten notwendig. Dazu gehören neben einer Explorationsstudie zur Frage persönlichkeitspezifischer Geltungsbereichseinschränkungen des instrumentalitätstheoretischen Ansatzes zur Vorhersage von Handlungspräferenzen von Studenten (Voruntersuchung I,

dargestellt in Kapitel 5.1; siehe auch KRAMPEN 1979a) Literaturanalysen zu theoretisch relevanten Persönlichkeitsvariablen (Kapitel 5.2) und zu den Problemen der Taxonomie und Analyse von Handlungssituationen (Kapitel 5.3). An diese Literaturanalysen schlossen sich entsprechende Voruntersuchungen an, die (a) die Adaptation relevanter Persönlichkeitsfragebogen (Kapitel 5.2), (b) die Entwicklung situationsanalytischer Skalen (Kapitel 5.3) zum Inhalt hatten. Diese Vorarbeiten ermöglichten dann die Durchführung der Hauptuntersuchung, in der den Hypothesen von persönlichkeitspezifischen und situationsspezifischen Geltungsbereichseinschränkungen und der Frage nach der Vorhersagetauglichkeit verschiedener Modellvarianten nachgegangen wird (Kapitel 6).

Der Aufbau der vorliegenden Arbeit kann also zusammenfassend folgendermaßen charakterisiert werden. In Kapitel 2 und 3 werden die theoretischen Grundlagen und die ersten Untersuchungsbefunde zum instrumentalitätstheoretischen Ansatz zur Vorhersage pädagogischer Handlungspräferenzen dargestellt (vor allem in Kapitel 3.4.2.1). In Kapitel 4 werden die aus diesen Befunden resultierenden Fragestellungen entwickelt. Kapitel 5 dient der Darstellung der Vorarbeiten für die Hauptuntersuchung, wozu neben Literaturanalysen drei Voruntersuchungen gehören. In Kapitel 6 wird die Hauptuntersuchung zum instrumentalitätstheoretischen Modell zur Vorhersage pädagogischer Handlungspräferenzen dargestellt.

Im abschließenden Kapitel 7 werden schließlich Folgerungen für weitere Analysen handlungsleitender Kognitionen gezogen.

2 GRUNDLAGEN INSTRUMENTALITÄTSTHEORETISCHER ANSÄTZE

Neben dem Begründungszusammenhang, dem empirischen Gehalt und den Problemen der Instrumentalitätstheorie, die in Kapitel 2.1 abgehandelt werden, wird auch auf den Entstehungszusammenhang (BUNGE 1967) der instrumentalitätstheoretischen Ansätze zur Erklärung und Vorhersage von Verhalten eingegangen (Kapitel 2.2), der gerade unter wissenschaftshistorischem Blickwinkel aber auch unter dem Aspekt von den im Modellismus stets enthaltenen Selektions-Mechanismen (siehe hierzu STACHOWIAK 1973) besonders wichtig erscheint (zur Vernachlässigung des Entstehungszusammenhangs von Theorien in der Erziehungsstilforschung siehe auch LUKESCH 1980).

2.1 INSTRUMENTALITÄTSTHEORIEN

2.1.1 Darstellung instrumentalitätstheoretischer Ansätze

Als Instrumentalitätstheorien werden Ansätze bezeichnet, denen die Hypothese zugrunde liegt, daß das Verhalten des Individuums durch (a) die Erwartung, daß ein bestimmtes Ver-

halten zu bestimmten Folgen führen wird, und (b) die subjektive Bewertung dieser Handlungsfolgen bestimmt wird. Der Begriff der Instrumentalität als kennzeichnender Oberbegriff für diese Theorienklasse entstammt also dem unter (a) aufgeführten Hypothesenteil, der die Instrumentalität einer Handlung für bestimmte Handlungsfolgen thematisiert. Instrumentalitätstheorien werden etwa von MITCHELL & BIGLAN (1971) als Beispiele für wissenschaftlich fundierte Theorieentwürfe bezeichnet, die auch in Form von mathematisch-symbolischen Modellen vorliegen (zur Unterscheidung von Theorie und Modell siehe etwa SARRIS 1971). Die oben aufgeführte Hypothese kann als Kernannahme der Instrumentalitätstheorien bezeichnet werden, die in allen Variationen und Erweiterungen erhalten bleibt. Obwohl das SEU-Modell (subjective expected utility-model) aus der Entscheidungstheorie z.B. in dem Übersichtsreferat zur Instrumentalitätstheorie von MITCHELL & BIGLAN (1971) nicht explizit als instrumentaliätstheoretischer Ansatz aufgeführt wird, kann es als das Modell genannt werden, das diese Kernannahme am besten verdeutlicht.

2.1.1.1 SEU-Modell nach SAVAGE und EDWARDS

Das SEU-Modell wird etwa von FISHBURN (1964) als das grundlegende entscheidungstheoretische Modell bezeichnet. Formuliert wurde dieses entscheidungstheoretische Modell von

SAVAGE (1954), EDWARDS (1954, 1961) und FEATHER (1959):

$$SEU = \sum_i \psi_i u_i \quad (1)$$

wobei:

$$\sum_i \psi_i = 1 \quad (2)$$

darin sind:

SEU = subjektiv erwarteter Nutzen einer Handlungsalternative;

ψ_i = subjektive Wahrscheinlichkeit, daß auf die Handlung das Ereignis i ($i = 1, 2, \dots, n$) folgt;

u_i = subjektive Bewertung des Ereignisses i ($i = 1, 2, \dots, n$).

Im Anschluß an die Überlegungen von SIMON (1955) und somit abweichend von den objektivistischen Wahrscheinlichkeits- und Werttheorien, die das Modell des sich objektiv rational verhaltenden "homo oeconomicus" beinhalten, wird der subjektiv von einem Handlungssubjekt erwartete Nutzen einer Handlungsalternative als Determinante von Handlungsentscheidungen betrachtet. Der subjektiv erwartete Nutzen ist dabei Funktion der subjektiven Wahrscheinlichkeitsschätzungen des Individuums, daß eine Handlung zu bestimmten Folgezuständen führt,

und von den subjektiven Bewertungen dieser Handlungsfolgezustände. Relevant wird dieses entscheidungstheoretische Modell bei Handlungsentscheidungen unter Risiko oder unter Unsicherheit (zu dieser Unterscheidung siehe etwa FEATHER 1959; SCHUM 1970; KIRSCH 1977²; WERBIK 1978); bei einer Entscheidung unter Sicherheit nimmt ψ_i den Wert 1.00 an, so daß die Handlungsentscheidung alleine von den subjektiven Folgeereignisbewertungen abhängt. Bei einer Entscheidung unter Unkenntnis nimmt dagegen ψ_i den Wert 0, bei einer Entscheidung unter Risiko einen Wert zwischen 0 und 1 ein. Um den subjektiv erwarteten Nutzen einer Handlungsalternative zu bestimmen, muß nun über die jeweiligen Produkte von u_i und ψ_i summiert werden, da jede Handlung meist mehrere Folgeereignisse, die simultan und/oder sukzessiv auftreten, hat. Die grundlegende Hypothese des SEU-Modells besagt nun, daß ein Handlungssubjekt, das zwischen zwei oder mehr Handlungsalternativen wählen kann, die Handlungsalternative ausführt, bei der der subjektiv erwartete Nutzen am höchsten liegt. Da die Variablen des SEU-Modells subjektive Schätzungen des Handlungssubjektes sind, kann gefolgert werden, daß sich ein Individuum dann rational verhält, wenn seine Handlungswahl mit der angenommenen Entscheidungsregel kongruent ist. WERBIK (1978) spricht daher dem modellkonform handelnden Subjekt eine formale Rationalität zu.

Im Rahmen der deskriptiven Verwendung entscheidungstheoretischer Ansätze ist dies bei Beachtung des von SIMON (1955) formulierten Prinzips der begrenzten Rationalität menschlichen

Entscheidens und Verhaltens positiv zu bewerten. In präskriptiven/normativen Anwendungen entscheidungstheoretischer Modellvorstellungen reicht dieser Rationalitätsbegriff freilich nicht aus (siehe hierzu BRANDTSTÄDTER 1979a). Bei deskriptiven Analysen ergibt sich dagegen, daß keine Beschränkung des Geltungsbereichs der Theorie auf Handlungssubjekte mit bestimmten Wert- oder Erwartungssystemen stattfindet, und daß auch nicht gefordert ist, daß ein Handlungssubjekt bei einer Entscheidung stets sein ganzes Wissen und seine ganze Erfahrung verwertet (vgl. WERBIK 1978).

Die historische Entwicklung des SEU-Modells in der Entscheidungstheorie, ausgehend von der objektivistischen Werttheorie in der Ökonomie über die Nutzentheorie bis hin zum SEU-Modell ist etwa bei LANGENHEDER (1975) und KIRSCH (1977²) ausführlich dargestellt. EDWARDS (1954) entwarf die in Tabelle 1 wiedergegebene Klassifikation von Entscheidungsmodellen, die in etwa die historische Entwicklung des SEU-Modell widerspiegelt. Bei dieser Modellklassifikation werden die bestimmenden Variablen danach unterschieden, ob sie als objektive Größen oder als deren subjektive Schätzungen durch ein Handlungssubjekt in den Modellansatz und das Entscheidungsprinzip eingehen. Das SEU-Modell stellt hier den vorläufigen Abschluß einer wissenschaftlichen Entwicklung dar, in der eine zunehmende Subjektivierung der Variablen stattfand. Im SEU-Modell werden - wie ausgeführt - Wahrscheinlichkeiten als subjektive Größen

Tabelle 1Klassifikation von Entscheidungsmodellen ^a

Wahrscheinlichkeit	Wertkomponente	
	objektiv	subjektiv
objektiv	EV-Modell	EU-Modell
subjektiv	SEV-Modell	SEU-Modell

^a in Anlehnung an EDWARDS (1954).

betrachtet, Werte werden durch ihre subjektive Nützlichkeit ("utility") abgebildet. Das S fällt weg (EU-Modell), wenn die Wahrscheinlichkeiten als objektiv gegeben konzipiert werden (Modell des erwarteten Nutzens). Das U wird zum V (EV bzw. SEV-Modell), wenn ein absoluter Standard des Wertes benutzt wird. EV-Modell kennzeichnet hier das Prinzip der ökonomischen Werttheorie, nach der auf der Basis des objektiven Wertes einer Handlung entschieden wird. Mit SEV-Modell ist die Nutzentheorie bezeichnet, wie sie etwa schon BERNOULLI (1738; zitiert nach KRAUSE 1977) formuliert wurde. Zu diesen Modellvarianten und ihren Anwendungen in spieltheoretisch orientierte Forschung siehe auch EDWARDS (1961, 1962), PAYNE (1973) und HOMMERS & TREMPER (1979). Werden schließlich verschiedene Bewertungsaspekte (oder Attribute) einer Handlung berücksichtigt (siehe Modellgleichung 1), dann kann das jeweilige

Modell als "multiattributes" Modell bezeichnet werden. Die meisten der im folgenden dargestellten Modelle gehören zu dieser Klasse der sogenannten multiattributen SEU-Modelle. Es soll jedoch noch einmal betont werden, daß das SEU-Modell durch seine Einbettung in die mathematisch ausformulierte Entscheidungstheorie über restriktive Annahmen verfügt (vgl. etwa die Zusammenstellung der Postulate bei BEHLING & STARKE 1973), die in instrumentalitätstheoretischen Ansätzen nicht unbedingt übernommen werden müssen (vgl. MITCHELL 1974).

2.1.1.2 Modell nach DULANY

Die im Rahmen der "theory of propositional control" zum verbalen Konditionieren und Konzeptlernen von DULANY (1961, 1968) vorgelegte Instrumentalitätstheorie ist eine um soziale Komponenten erweiterte Version der fundamentalen Instrumentalitätshypothese wie sie sich etwa im SEU-Modell zeigt. Die vorgelegte Theorie beschäftigt sich zentral mit der Vorhersage von Wahrscheinlichkeiten für bestimmte verbale Reaktionen oder verbale Reaktionsklassen bei Individuen beim Konzeptlernen. Essentiell liegt damit aber auch ein allgemeiner Ansatz zur Vorhersage von Verhalten vor. Formalisiert stellt DULANY (1968) diesen instrumentalitätstheoretischen Ansatz durch die folgende Regressionsgleichung dar:

$$B \simeq BI = \{ (RHd) (RSv) \}_{\omega_0} + \{ (BH) (MC) \}_{\omega_1} \quad (3)$$

Darin sind:

- B = Handlung;
- BI = Intention des Subjekts, eine bestimmte Handlung oder Handlungsklasse auszuführen;
- RHd = Hypothese des Subjekts über die Verteilung der Verstärker, d.h. die Hypothese, daß eine bestimmte Handlung zu bestimmten Verstärkern führt ("hypothesis of the distribution of reinforcement");
- RSv = subjektiver Wert der Verstärker;
- BH = Vermutung des Subjekts darüber, was von ihm in der Situation erwartet wird ("behavioral hypothesis");
- MC = Bereitschaft des Subjekts, sich nach den vermuteten Erwartungen zu richten ("motivation to comply");
- ω_0, ω_1 = Beta-Gewichte.

In der ersten Modellkomponente findet sich die Instrumentalitätshypothese des SEU-Modells wieder. Die zweite Modellkomponente stellt die Erweiterung des instrumentalitätstheoretischen Ansatzes um Variablen der Bezugsgruppenwahrnehmung und der Konformität dar. Die additive Verknüpfung beider Prädiktorensätze findet in Form einer linearen multiplen Regressionsgleichung statt, wobei die Wichtungen ω_0 bzw. ω_1 der beiden Modellkomponenten empirisch bestimmt werden. In Untersuchungen zum verbalen Konditionieren, bei denen sich experimentallpsychologisches Vorgehen mit Fragebogenerhebungen kognitiver

Variablen verband, konnte DULANY die Tauglichkeit der vorgelegten Theorie belegen. Es ergaben sich multiple Korrelationskoeffizienten zwischen den Prädiktoren und den Verhaltensintentionen (als Kriterium) von $R = .88$; die multiple Determination beträgt also 77 %. Die Regressionsgewichte verweisen darauf, daß die zweite (soziale) Modellkomponente mehr zur Verhaltensvorhersage beiträgt als die erste rein instrumentalitätstheoretische (siehe hierzu ausführlich DULANY 1968).

2.1.1.3 Modell nach FISHBEIN

Auch der instrumentalitätstheoretische Ansatz von FISHBEIN (1967; siehe auch FISHBEIN & AJZEN 1975) ist eine um soziale Komponenten erweiterte Version der grundlegenden Instrumentalitätshypothese. Ihren Ausgangspunkt hat diese Theorie in Untersuchungen zur Eindrucks- und Einstellungsbildung in der Personenwahrnehmung (siehe etwa FISHBEIN & RAVEN 1962; im Überblick IRLE 1975, p. 35off.), bald wurde sie jedoch zu einer Theorie der attitudinalen und normativen Antezedensbedingungen von Handlungen und Handlungsintentionen. Ebenso wie der Ansatz von DULANY (1968) läßt sich der Ansatz von FISHBEIN (1967) in Form einer multiplen Regressionsgleichung darstellen:

$$B \approx BI = (A_{act})_{\omega_0} + \{(NB_p)(MC_p)\}_{\omega_1} + \{(NB_s)(MC_s)\}_{\omega_2} \quad (4)$$

wobei:

$$\Lambda_{\text{act}} = \sum_i B_i a_i \quad (5)$$

darin sind:

- B = Handlung;
- BI = Handlungsintention;
- B_i = Annahmen über die Folgen einer bestimmten Handlung in einer bestimmten Situation;
- a_i = subjektive Bewertung der Handlungsfolgen i
($i = 1, 2, \dots, n$);
- Λ_{act} = Einstellung gegenüber einer Handlung;
- NB_p = normative Überzeugung des Handlungssubjektes darüber, was es in der Situation tun sollte ("personal normative belief");
- MC_p = Bereitschaft des Subjektes, seiner normativen Überzeugung zu folgen ("motivation to comply");
- NB_s = Vermutungen des Subjektes darüber, was andere von ihm in dieser Situation erwarten;
- MC_s = Bereitschaft des Individuums, sich nach den vermuteten Erwartungen zu richten ("social motivation to comply");

In der ersten Modellkomponente ist wiederum unschwer das instrumentalitätstheoretische Grundmodell wiederzuerkennen;

die zweite Modellkomponente faßt Variablen der Selbstwahrnehmung und Selbstbewertung zusammen; die dritte schließlich - ähnlich wie bei DULANY (1968) - sozialpsychologische Variablen der Bezugsgruppenwahrnehmung und der Konformität. In neueren Untersuchungen - FISHBEIN experimentiert mit verschiedensten Prädiktorsätzen (siehe etwa AJZEN & FISHBEIN 1970, 1972, 1973; FISHBEIN & AJZEN 1969) - reduzieren FISHBEIN & AJZEN (1975) das unter (4) dargestellte Modell um die zweite Modellkomponente, da diese neben den beiden anderen Komponenten nur geringe Varianzbeiträge zur Verhaltensvorhersage erbrachte (siehe hierzu auch SCHWARTZ & TESSLER 1972), so daß eine weitere Annäherung an den Modellentwurf von DULANY (1968) stattfindet:

$$B \approx BI = (A_{\text{act}}) \omega_0 + \{(NB_s)(MC_s)\} \omega_1 \quad (6)$$

Somit handelt es sich auch hier um eine durch Variablen der subjektiv perzipierten Verhaltens- oder Rollenerwartungen erweiterte Variante der Instrumentalitätstheorie. Handlungsentscheidungen unterliegen nicht mehr allein dem Kriterium formal-subjektiver Rationalität (siehe oben), sondern zudem auch dem Kriterium der formal-sozialen Rationalität (vgl. auch KIRSCH 1977²). Auch hier wird der Geltungsbereich der Theorie nicht als abhängig von der Realitätsangemessenheit der sozialen Kognitionen des Handlungssubjektes betrachtet. Bei der formal-

sozialen Rationalität handelt es sich somit um einen Aspekt der formal-subjektiven Rationalität. Die zu diesem instrumentalitätstheoretischen Modell durchgeführten empirischen Untersuchungen sind im Überblick bei FISHBEIN & AJZEN (1975) dargestellt. Untersuchungstechnisch vermischt sich ähnlich wie bei DULANY (1968) meist experimentalpsychologisches Vorgehen mit Fragebogenerhebungen, in denen die kognitiven Variablen zumeist über einfache Polaritätsschätzungen operationalisiert werden.

2.1.1.4 Modell_nach_VROOM

VROOM (1964) legte im Rahmen der Forschung zur Arbeitsmotivation und zum beruflichen Verhalten ein zweistufiges instrumentalitätstheoretisches Modell vor, in dem explizit zwischen Motivation ("force") und Handlungen bzw. Handlungsintentionen ("effort") unterschieden wird:

$$V_j = \sum_k (V_k I_{jk}) \quad (7)$$

$$F_i = \sum_j (E_{ij} V_j) \quad (8)$$

wobei:

$$i > 0 ; i \cap j = \emptyset \quad (9)$$

darin sind:

- V_j = Valenz eines Ereignisses j ;
- V_k = Valenz eines Ereignisses k ($k = 1, 2, \dots, n$);
- I_{jk} = kognizierte Instrumentalität des Ereignisses j
für die Erreichung des Ereignisses k ;
- F_i = Stärke der Intention für die Handlung i ;
- V_j = Valenz des Ereignisses j ($j = 1, 2, \dots$);
- E_{ij} = subjektive Erwartung, daß der Handlung i das
Ereignis j folgt.

Im Valenzmodell (Gleichung 7) wird die Valenz eines Ereignisses j als monoton ansteigende Funktion der algebraischen Summe der Produkte von den Valenzen der Folgeereignisse k und der subjektiven Instrumentalitäten konzipiert. Dieses Modell wendet VROOM auf die Vorhersage der Arbeitszufriedenheit an; vorhergesagt wird mit Funktion (7) also die Valenz der Arbeitssituation für ein Individuum.

Im zweiten Modell, dem "Anstrengungsmodell" ("force model"), das mit Funktion (8) formalisiert ist, werden die Beziehungen zwischen Valenzen und Erwartungen zu Verhaltensintentionen

bzw. Verhalten abgebildet. Die Stärke der Intention für eine Handlung i ist danach eine monoton steigende Funktion der algebraischen Summe der Produkte von den Valenzen aller Ereignisse j und den subjektiven Erwartungen, daß diese Ereignisse j auf die Handlung folgen. Dieses Modell wendet VROOM auf die Vorhersage des Arbeitsverhaltens ("job performance") und auf die Vorhersage von Berufsentscheidungen an (siehe auch VROOM 1966; VROOM & DECI 1971).

Beiden Modellfunktionen von VROOM liegt das instrumentalitätstheoretische Kernmodell zugrunde. Die bedeutsame Erweiterung des Ansatzes liegt darin, daß zwischen zwei unterschiedlichen Aspekten instrumenteller Erwartungen unterschieden wird: in das Valenzmodell gehen Instrumentalitäts-schätzungen des Individuum über Ergebnis-Ergebnis- oder Ergebnis-Folge-Kontingenzen ein, in das Anstrengungsmodell dagegen subjektive Erwartungen über Handlungs-Ergebnis-Kontingenzen. Da diese Unterscheidung von einer Reihe anderer Autoren aufgegriffen und z.T. weiterentwickelt wurde, soll darauf im folgenden Kapitel ausführlicher eingegangen werden. Hier bleibt zu vermerken, daß das Anstrengungsmodell unter anderem über eine Komponente verfügt, die mit dem Valenzmodell identisch ist. Durch einfaches Einsetzen von Funktion (7) in Funktionsgleichung (8) erhält man dann das vollständige instrumentalitätstheoretische Modell VROOMs zur Vorhersage von Verhalten:

$$F_i = \sum_j \{E_{ij} (\sum_j V_j I_{ij})\} \quad (10)$$

Im Vorgriff auf das nächste Kapitel sei jedoch gleich angemerkt, daß in empirischen Untersuchungen häufig das folgende, vereinfachte Modell verwendet wird, in dem die beiden Arten von instrumentellen Erwartungen zusammengefaßt operationalisiert werden:

$$F_i = \sum_j (E_{ij}' V_j) \quad (11)$$

darin ist:

E_{ij}' = subjektive Erwartung, daß einer Anstrengung in Verhalten i das Ereignis j folgt.

Dies geschieht vor allem auf Grund der meßpraktischen Überlegung und Erfahrung, daß Individuen in Fragebogenerhebungen nicht zwischen den beiden Erwartungstypen ohne weiteres unterscheiden können. Die Variable E_{ij}' stellt dabei eine Synthese der Erwartungskonstrukte aus den Funktionsgleichungen (7) und (8) dar, die die perzipierte Kontingenz von Anstrengungen und Ergebnissen direkt thematisiert. Auf der Ebene der Vorhersage von Verhaltensintentionen stellt

die Funktion (11) also eine Präzisierung des Anstrengungsmodells (Funktion 8) dar, wobei allerdings die Unterscheidung von Anstrengungs- und Leistungsstärke bei Verhaltensintentionen vernachlässigt wird.

2.1.1.5 Weitere Modellvarianten

Instrumentalitätstheoretische Überlegungen wurden relativ früh (schon vor den Arbeiten FISHBEINS) zur Konzeptualisierung des Einstellungs-Begriffs in der Psychologie verwendet. PEAK (1955, 1960) wies etwa daraufhin, daß Einstellungen gegenüber einem Objekt von der Instrumentalität des Objektes für die Erreichung von Zielen abhängig sind, die ein Einstellungsträger verfolgt. Einstellungen werden also (a) durch ihre Instrumentalität bei der Erreichung bzw. Verhinderung von Zielzuständen und (b) durch den Grad der Befriedigung bei Erreichung bzw. Verhinderung dieser Ziele bestimmt. ROSENBERG (1956) formalisierte diese Einstellungstheorie durch die folgende Funktionsgleichung, die weitgehend dem instrumentalitätstheoretischen Grundmodell entspricht:

$$A = \sum_i I_i V_i \quad (12)$$

darin sind:

A = Einstellung;

I_i = Instrumentalität eines Einstellungsobjekts für
die Erreichung oder Verhinderung des Zieles i
($i = 1, 2, \dots, n$);

V_i = subjektiver Wert des Zieles i.

ROSENBERG (1956) konnte den empirischen Gehalt dieser Einstellungstheorie durch Fragebogenuntersuchungen zu Einstellungen gegenüber Mitgliedern der Kommunistischen Partei und deren öffentlichem Rederecht und zu Einstellungen gegenüber Negern bestätigen. Interessant bei diesen frühen empirischen Überprüfungen eines instrumentalitätstheoretischen Ansatzes ist u.a. der Befund, daß Einstellungen auf einer numerisch relativ kleinen Anzahl von individuell vertretenen Zielzuständen bzw. Werthaltungen beruhen. Die Fortführung dieser frühen Anwendungen instrumentalitätstheoretischer Überlegungen auf den Einstellungsbegriff ist in den schon dargestellten Arbeiten FISHBEINS (1967) zu sehen, in denen es nicht mehr nur um eine Konzeptualisierung des Einstellungsbegriffs geht, sondern in denen die Beziehungen zwischen Einstellungen und Verhalten bzw. Verhaltensintentionen thematisiert werden (siehe hierzu etwa auch HAMLYN 1964; FISHBEIN & AJZEN 1969; LISKA 1975; SIX 1975; BIERBRAUER 1976; OPPERMAN 1976; FAZIO & ZANNA 1978a, 1978b).

Modellvarianten zum instrumentalitätstheoretischen Grundmodell wurden vor allem im Anschluß an die Arbeiten VROOMS (1964) im Rahmen organisations- und arbeitspsychologischer Forschungen vorgelegt. Dabei blieb das Valenzmodell als Bestandteil des Anstrengungs- bzw. Verhaltensmodells weitgehend von Modifikationen unberührt. Das Anstrengungs- bzw. Verhaltensmodell erfuhr dagegen in anderen Komponenten z.T. erhebliche Erweiterungen durch verschiedene Autoren.

Zu nennen sind hier zunächst LAWLER & PORTER (1967; siehe auch LAWLER 1970, 1973; LAWLER et al. 1975), die ebenso wie andere die von VROOM (1964) getroffene Differenzierung der Erwartungskomponente aufgreifen. Das erweiterte Modell dieser Autoren umfaßt ferner das aus der Sozialen Lerntheorie ROTTERS (1955, 1966, 1972, 1975) abgeleitete Persönlichkeitskonstrukt der Kontrollüberzeugungen ("locus of control of reinforcement") und die Selbsteinschätzung des Handelns-subjektes. Dabei wird angenommen, daß die Kontrollüberzeugung des Individuums seine Valenzschätzungen, also die subjektive Bewertung von Handlungsfolge-Ereignissen, die Selbsteinschätzung die erste Erwartungskomponente, die Anstrengungs- Handlungs-Erwartung beeinflusst. Die Modellfunktion lautet dann unter Ausschluß der differentialpsychologischen Randannahmen:

$$F = \Sigma [(E_{E \rightarrow P}) \{ \Sigma (E_{P \rightarrow O}) (V) \}] \quad (13)$$

darin sind:

- F = Motivation, eine Handlung auszuführen ("performance");
- $E_{E \rightarrow P}$ = "effort-performance-expectancy", d.h. die subjektive Wahrscheinlichkeit, daß ein intendiertes Verhalten ausgeführt werden kann;
- $E_{P \rightarrow O}$ = "performance-outcome-expectancy", d.h. die subjektive Wahrscheinlichkeit, daß einer Handlung ein bestimmtes Ergebnis O folgt;
- V = subjektive Bewertung eines Handlungsfolge-Ergebnisses.

Ähnlich sieht die Modellerweiterung von GALBRAITH & CUMMINGS (1967) aus:

$$W_i = E \left(\sum_j V_j I_{ij} \right) \quad (14)$$

darin sind:

- W_i = Anstrengung;
- E = Erwartung, daß die Anstrengung zur Handlungsführung führt;
- V_j = Valenz von "second-level outcomes";
- I_{ij} = Instrumentalität der Handlung für die Erreichung der "second-level outcomes" j ($j = 1, 2, \dots, n$).

Hier werden also die Begriffe Erwartung bzw. Instrumentalität für die beiden unterschiedlichen Aspekte der Erwartungsschätzungen reserviert. Erwartungen bezeichnen dabei die Beziehungen zwischen motivationalen Zuständen und dem Entscheidungsverhalten, das vorhergesagt werden soll ("first-level outcome"); mit Instrumentalität werden dagegen Relationen zwischen Handlungsentscheidungen bzw. der Ausführung einer Handlung ("first-level outcome") und den durch die Valenzschätzungen bewerteten Handlungsfolge-Ereignissen ("second-level outcomes") bezeichnet. CAMPBELL, DUNNETTE, LAWLER & WEICK (1970) entwickelten dieses Modell weiter zum Hybrid-Erwartungs-Modell, in dem die Variable Erwartung weiter differenziert wird:

$$F_i = E_I E_{II} \left(\sum_j V_j I_{ij} \right) \quad (15)$$

darin sind:

- F_i = Handlungsmotivation;
- E_I = subjektive Wahrscheinlichkeit der Zielerreichung;
- E_{II} = subjektive Wahrscheinlichkeit von "first-level outcomes";
- I_{ij} = Instrumentalität für die Erreichung von "second-level outcomes";
- V_j = Valenz von "second-level outcomes" ($j = 1, 2, \dots, n$).

Die bislang dargestellten Erweiterungen des instrumentalitätstheoretischen Modells konzentrieren sich also vor allem auf eine Differenzierung der Modellfunktion im Bereich der Variablen zu subjektiven Erwartungen bzw. Instrumentalitäten von Handlungen. GALBRAITH & CUMMINGS (1967, p. 239) und CAMPBELL et al. (1970, p. 347) legten dazu u.a. graphische Illustrationen vor, in denen, ähnlich wie bei den von FISHBURN (1964) und GOLDMAN (1970) dargestellten Entscheidungsbäumen bzw. projizierten Handlungsplänen, die zeitliche Erstreckung von Handlungsplanung, Handlungsrealisierung und Handlungsfolge-Ereignissen deutlich wird.

Eine zweite Gruppe von Arbeiten, die den Ansatz VROOMS (1964) weiter differenziert, konzentriert sich vor allem auf die sozialen Modellkomponenten, die ähnlich schon bei der Darstellung der instrumentalitätstheoretischen Ansätze von DULANY (1961, 1968) und FISHBEIN (1967) dargestellt worden sind. GRAEN (1969) griff dabei die Unterscheidung von "first-" und "second-level outcomes" auf. Als "first-level outcome" bezeichnet er die Arbeitsrolle, die durch die Verhaltenserwartungen an einen Positionsinhaber in einer Organisation definiert wird. "Second-level outcomes" sind Ergebnisse, die ein Individuum beim Ausfüllen einer Arbeitsrolle erhalten kann (Gehalt, Leistungsrückmeldung, Verantwortung, Arbeitsbedingungen etc.). Das erweiterte instrumentalitätstheoretische Modell GRAENS für die Wahr-

scheinlichkeit einer Handlung wird formalisiert
so dargestellt:

$$B = [(\sum_i A_i I_i) E'] \omega_0 + (\sum_j R_j P_j) \omega_1 + (\sum_k A_k E_k) \omega_2 \quad (16)$$

darin sind:

- B = Verhalten ("gain in performance");
- A_i = Präferenz des Ereignisses i ("outcome")
- I_i = Instrumentalität, d.h. subjektive Wahrscheinlichkeit, daß das Ausführen der Arbeitsrolle zu i führt;
- E' = Differenz der Wahrscheinlichkeiten (a), daß eine Handlung, die hohe Anstrengung verursacht, zu höherer Leistung führt, und (b), daß eine durchschnittliche Handlung zur gleichen Leistung führt;
- R_j = Vermutung darüber, was eine Person j vom Handlungs-subjekt erwartet ("received role");
- P_j = wahrgenommener Rollendruck, R_j folgen zu müssen;
- A_k = Präferenz für die intrinsischen Folgen k einer Handlung ("attraction");
- E_k = Erwartung, daß die Handlung zur Folge k führt ("expectancy");
- $\omega_0, \omega_1, \omega_2$ = Beta-Gewichte.

Dieses instrumentalitätstheoretische Modell für berufliches

Verhalten knüpft also an die Theorieentwürfe von DULANY (1968) und FISHBEIN (1967) in zweifacher Weise an. Zum ersten werden sozialpsychologische Variablen der subjektiv perzipierten Rollenerwartungen und des Rollendrucks einbezogen, zum zweiten liegt auch dieses Modell in Form einer linearen, multiplen Regressionsgleichung vor. Die erste, genuin instrumentalitätstheoretische Modellkomponente wird von GRAEN (1969) als "path-goal utility" bezeichnet, die zweite als Variablen des "external pressure" und die dritte als Variablen des "internal pressure". Experimentalpsychologisch konnte GRAEN (1969) den Vorhersagewert dieses komplexen instrumentalitätstheoretischen Modells für Arbeitszufriedenheit und Arbeitsverhalten nachweisen.

Auch das instrumentalitätstheoretische Modell von MITCHELL und Mitarbeitern (siehe MITCHELL & KNUDSEN 1973; MITCHELL & NEBEKER 1973; MITCHELL & POLLARD 1973) knüpft sowohl an die Überlegungen VROOMS (1964) als auch an die von DULANY (1968) und FISHBEIN (1967) an. Exemplarisch sei die instrumentalitätstheoretische Modellfunktion aus der Arbeit von MITCHELL & POLLARD (1973) aufgeführt:

$$W = \sum_i I_i V_i + E_P MC_P + E_A MC_A \quad (17)$$

darin sind:

- W = Handlungsanstrengung
- I_i = Instrumentalität einer Handlung für die Erreichung des Ereignisses i ($i = 1, 2, \dots, n$);
- V_i = Bewertung des Ereignisses i ;
- E_p = perzipierte Handlungserwartungen der Kollegen ("peers");
- MC_p = Bereitschaft des Handlungssubjekts, sich nach E_p zu richten;
- E_A = perzipierte Handlungserwartungen der Verwaltung;
- MC_A = Bereitschaft des Handlungssubjekts, sich nach E_A zu richten.

Additiv verknüpft werden also in diesem Modell, das von MITCHELL & POLLARD (1973) zur Vorhersage des beruflichen Verhaltens von Universitäts-Dozenten verwendet wird, das instrumentalitätstheoretische Grundmodell und Komponenten der Bezugsgruppenwahrnehmung. Strukturell ebenso wird dies in den Arbeiten von MITCHELL & KNUDSON (1973) zur Vorhersage von Berufsentscheidungen von Studenten und von MITCHELL & NEBEKER (1973) zur Vorhersage von Leistungsverhalten von Studenten gemacht, wobei nur die beachteten Bezugsgruppen des Handlungssubjektes je nach Fragestellung variiert wurden.

Eine weitere Modelldifferenzierung, die an die re-

gressionsanalytischen Funktionsgleichungen von FISHBEIN (1967), DULANY (1968) und GRAEN (1969) anschließt wurde durch Anregungen aus dem methodologischen Beitrag von ARNOLD & EVANS (1979) von BRANDTSTÄDTER (1979b) vorgeschlagen:

$$P_{ih} = \sum_z b_z (V_{iz} I_{ihz}) + \sum_g b_g (K_{ig} B_{igh}) \quad (18)$$

darin sind:

- P_{ih} = Präferenz des Individuums i für Handlungsalternative h;
- V_{iz} = persönliche Bedeutung (Valenz), die das Individuum i der Zielsetzung z zuschreibt;
- I_{ihz} = Instrumentalität, die das Individuum i der Handlungsalternative h für die Erreichung der Zielsetzung z zuschreibt;
- K_{ig} = Konformität des Individuums i mit der Bezugsgruppe g;
- B_{igh} = vom Individuum i perzipierte Bewertung der Handlungsalternative h durch die Bezugsgruppe g;
- b_z, b_g = empirisch zu bestimmende Beta-Gewichte.

Diese Modellvariante kann als gewichtetes multiplikatives Modell (Wichtungsmodell) bezeichnet werden. Empirische Untersuchungen, die dieses Modell implementiert haben, sind

nicht bekannt. Wesentlich ist, daß hier die a priori Annahme der Gleichgewichtigkeit der multiplikativen Komponenten in der additiven Aggregation (wie sie etwa in den Modellen von FISHBEIN, DULANY und GRAEN steckt; siehe oben) fallengelassen wird. Diese Annahme würde hier nichts anderes bedeuten, als daß alle regressionsanalytischen Gewichte der einzelnen multiplikativen Modellkomponenten ähnlich (oder gar identisch) sein müßten. Dies ist jedoch eine Frage, deren Beantwortung nicht a priori, sondern empirisch erfolgen sollte.

Bevor abschließend noch einmal auf die in einigen Instrumentalitätstheorien enthaltene Differenzierung der Erwartungskomponenten eingegangen wird, sollen noch zwei weitere instrumentalitätstheoretische Modellvarianten aufgeführt werden.

In Anlehnung an Überlegungen ROTTERS (1955, 1972) zur Sozialen Lerntheorie entwarf STEINER (1970) ein instrumentalitätstheoretisches Modell zur Vorhersage der Zufriedenheit, das sich durch den Einbezug einer zusätzlichen Variable und eine Verrechnungsvariante auszeichnet:

$$EG = \sum (V_i \cdot SP_i) - C_i \quad (19)$$

und

$$S = \frac{\sum (V_i SP_i) - C_i}{\sum V} \quad (20)$$

darin sind:

- EG = erwarteter Nutzen ("expected gain");
 V_i = Valenz eines Ereignisses i ($i = 1, 2, \dots, n$);
 SP_i = subjektive Wahrscheinlichkeit eines Ereignisses i ;
 C_i = Kosten des Ereignisses i ;
 S = Zufriedenheit mit zukünftigen Ereignissen
 ("satisfaction with future outcomes").

Zufriedenheit wird also als Funktion des Verhältnisses von erwartetem Nutzen (instrumentalitätstheoretische Modellkomponente) und insgesamt erwünschtem und möglichen Nutzen bestimmt. Experimentalpsychologisch konnte SOBEL (1971) nachweisen, daß dieses Modell dem einfachen Valenzmodell VROOMS (1964) darin überlegen ist, daß es die Vorhersage einer geringen Zufriedenheit nicht nur bei dem Vorliegen niedriger Valenz- und Instrumentalitätswerte, sondern auch beim Vorliegen hoher Valenzwerte ermöglicht. SOBEL & McGUIRE (1977) stellten jedoch fest, daß die Vorhersagepräzision des Ansatzes von STEINER (1970) mit zunehmender zeitlicher Erstreckung der zu bewertenden Ereignisse zunimmt, daß also mit zunehmend stärkerer Anti-

zipationsleistung der Versuchspersonen auch die Modellgüte zunimmt. Dies deutet ebenso wie die in der gleichen Arbeit vorgelegten Befunde aus einer Longitudinalstudie daraufhin, daß die Präzision des Ratio-Modells von STEINER Funktion der individuell den Versuchspersonen gegebenen Möglichkeiten zur kognitiven Integration ist. Die Reaktivität der Operationalisierungen zur Prüfung dieses Modells scheint nach den bislang vorliegenden Befunden also groß zu sein.

Nicht explizit als Instrumentalitätstheorie benannt und auch nicht mathematisch-formalisiert vorgelegt, stellt doch der Beitrag von KRAAK (1976; siehe auch KRAAK & LINDENLAUB 1973, 1974, 1975; ECKERLE & KRAAK 1979) eine Variation des instrumentalitätstheoretischen Grundmodells dar, das wegen seiner sprachlichen Differenziertheit hier erwähnt werden soll. Mit dem für die Bilanz handlungsabhängiger Ereignisse vorgeschlagenen Berechnungsverfahren wird das instrumentalitätstheoretische Grundmodell verbal beschrieben:

"Der Skalenwert für die subjektive Bedeutsamkeit jedes handlungsabhängigen Ereignisses wird multipliziert mit dem Skalenwert für die subjektive Handlungsabhängigkeit dieses Ereignisses. Die Produkte werden addiert." (KRAAK 1976, p. 510).

Der Vorschlag einer "verbesserten Handlungs-Entscheidungs-Theorie" von KRAAK & LINDENLAUB (1973, 1974, 1975) enthält

die folgenden Begriffe (es wird hier der Darstellung von KRAAK 1976, p. 310 gefolgt):

- Bilanz handlungsabhängiger Ereignisse = die Gesamtbewertung der erwarteten Ergebnisse einer Handlung;
- subjektive Handlungsabhängigkeit = der vom Handlungs-subjekt geschätzte Beitrag einer erwogenen Handlung zur Erreichung eines Ereignisses;
- subjektive Bedeutsamkeit = die positive oder negative Bewertung der handlungsabhängigen Ereignisse;
- subjektive Verfügbarkeit von Handlungen = die Annahme eines Handlungssubjekts, daß es eine bestimmte Handlung realisieren kann;
- handlungsabhängiges Ereignis = ein Ereignis, zu dessen Eintreten das Handlungssubjekt meint, durch eine eigene Handlung beitragen zu können.

Expliziert man die Beziehungen dieses Theorienentwurfs zur Instrumentalitätstheorie, so kann die Bilanz handlungsabhängiger Ereignisse als SEU-Wert, die subjektive Bedeutsamkeit als Valenz oder subjektive Bewertung der Handlungsfolgen, die subjektive Handlungsabhängigkeit als Erwartungswahrscheinlichkeit für die Handlungsfolgen (genauer: "performance-outcome expectancy") und die subjektive Handlungsverfügbarkeit als Instrumentalität (genauer: "effort-performance expectancy") bezeichnet werden. Die subjektive Handlungsverfügbarkeit tritt als zusätzliche Modellvariable - ähnlich wie in den dargestellten Modell-

erweiterungen von LAWLER (1970), GALBRAITH & CUMMINGS (1967) und CAMPBELL et al. (1970) - zu der Bilanz handlungsabhängiger Ereignisse hinzu:

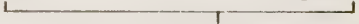
"Eine bestimmte erwogene Handlung wird dann und nur dann ausgeführt, wenn a) das Handlungs-subjekt sie als verfügbar erlebt; und wenn b) das Handlungssubjekt von der Ausführung dieser Handlung eine günstigere Bilanz abhängiger Ereignisse erwartet als von allen anderen in dieser Situation auch erwogenen alternativen Handlung."

(KRAAK & LINDENLAUB 1974, p. 2; Hervorhebung durch die Autoren).

Um einen Überblick zu den in verschiedenen instrumentalitätstheoretischen Ansätzen vertretenen Erwartungsbegriffen zu geben, wurde Tabelle 2 erstellt. Neben Begriffen aus den bislang vorgestellten Instrumentalitätstheorien tauchen in Tabelle 2 auch begriffliche Differenzierungen aus anderen theoretischen Ansätzen der Psychologie auf, die der Familie der Erwartungs-Wert-Theorien zuzurechnen sind (siehe hierzu Kapitel 2.2), und in denen ähnliche Konstruktunterscheidungen entwickelt wurden. Zu nennen ist hier etwa BOLLES (1972), der nach einer Kritik des hypothetisch angenommenen Verstärkungsprozesses in der Lernpsychologie des klassischen und operanten Konditionierens auf die Alternative verweist, daß in Lernexperimenten nicht verstärkte Verhaltensweisen, sondern Erwartungen gelernt werden. In mehreren Lerngesetzen unterscheidet er unter

Tabelle 2

Terminologie zu instrumentellen Überzeugungen in verschiedenen
theoretischen Ansätzen

Autor(en)	E r w a r t u n g s k o m p o n e n t e n	
	S-S ⁺ -Erwartung	R-S ⁺ -Erwartung
SAVAGE (1954) EDWARDS (1961)	-/-	subjective probability
VROOM (1964)	outcome-outcome- association (instrumentality)	action-outcome- association (expectancy)
GALBRAITH & CUMMINGS (1967)	effort-performance- expectancy	performance-outcome instrumentality
ESTES (1969)	cues-outcome linkage	response-outcome linkage
CAMPBELL et al. (1970)	goal-rewards-expectancy, instrumentality	behavior-goal- expectancy
SCHEIBE (1970)	-/-	belief
STEINER (1970)	-/-	subjective probability
BOLLES (1972)	stimulus-outcome- contingence	response-outcome- contingence
BEHLING & STARKE (1973)	effort-performance- expectancy	performance-outcome expectancy
LAWLER (1973)	effort-performance- expectancy	performance-outcome expectancy
MITCHELL & POLLARD (1973)	effort-performance- expectancy	performance-outcome expectancy
	 effort-outcome-expectancy	
KRAAK & LINDENLAUB (1975)	subjektive Handlungsverfügbarkeit	subjektive Handlungsabhängig- keit
HECKHAUSEN (1977)	Ergebnis-Folge- Erwartung	Handlungs-Ergebnis Erwartung

anderem zwischen $S-S^+$ -Erwartungen und $R-S^+$ -Erwartungen (siehe Tabelle 2). Zur Aufklärung intra- und interindividueller Varianzen tritt ein Gesetz der Motivation, das u.a. den subjektiven Wert von S^+ (Folgeereignis auf S) thematisiert. Im Rahmen der Lernpsychologie wurde von ESTES (1969) eine ähnliche Begriffsdifferenzierung nach "cues-outcome linkages" und "response-outcome linkages" vorgeschlagen. Auch in der kognitionspsychologischen Reanalyse des Motivationsbegriffs von HECKHAUSEN (1977) gehören Ergebnis-Folge-Erwartungen und Handlungs-Ergebnis-Erwartungen zu den fünf situationsspezifischen Determinanten des Motivationsprozesses, die durch fünf persönlichkeitspezifische Determinanten, die zum großen Teil differenzierte Konzeptualisierungen des Begriffs der Valenz darstellen, ergänzt werden. Wie weiter oben schon ausgeführt wurde, wird in empirischen Untersuchungen zur Instrumentalitätstheorie - oder allgemeiner zu Erwartungs-Wert-Theorien - meistens ein vereinfachtes Modell verwendet, in dem die beiden in vielen theoretischen Entwürfen vorhandenen Erwartungskomponenten (siehe Tabelle 2) nicht differenziert gemessen werden. Begründet wird dies etwa dadurch, daß Individuen in Fragebogenuntersuchungen nicht ohne weiteres zwischen den beiden Erwartungstypen unterscheiden können (siehe etwa HECKHAUSEN 1980) oder, daß Individuen in der realen Umwelt nur wenig Kontrollmöglichkeiten für Leistungsbewertungen und Handlungser-

gebnisse haben (siehe etwa MITCHELL & POLLARD 1973; SCHMIDT 1973). Das Konzept der subjektiven Handlungsverfügbarkeit nach KRAAK & LINDENLAUB (1974; KRAAK 1976) gibt hier freilich Operationalisierungsmöglichkeiten an die Hand, die zumindest mit den begrifflichen Differenzierungen von LAWLER & PORTER (1967), LAWLER (1970), GALBRAITH & CUMMINGS (1967) und CAMPBELL et al. (1970) in Einklang stehen.

2.1.2 Anwendungsbereiche der Instrumentalitätstheorien

Anwendungsbereiche der Instrumentalitätstheorie liegen heute vor allem in organisations- und arbeitspsychologischen Fragestellungen. Dies kann sicherlich u.a. auf die für die Anwendung instrumentalitätstheoretischer Überlegungen in diesem Bereich grundlegende Arbeit von VROOM (1964) zurückgeführt werden. Wissenschaftshistorisch ist jedoch zu vermerken, daß die ersten instrumentalitätstheoretischen Ansätze im Rahmen der Einstellungsforschung und im Rahmen von Arbeiten zur Spieltheorie vorgelegt worden sind. Zu nennen sind hier etwa die Beiträge von SAVAGE (1954), EDWARDS (1954, 1961, 1962), PEAK (1955, 1960), ROSENBERG (1956) und FISHBEIN (1967). Diese Anwendungsgebiete traten jedoch im Zuge der Theoriedifferenzierung in den Hintergrund. Heute haben etwa instrumentalitätstheoretisch

orientierte Analysen von Einstellungen eher den Stellenwert von Nebenergebnissen in auf Handlungsanalysen gerichteten Untersuchungen (siehe etwa CARLSON 1968; MITCHELL & KNUDSON 1973; FISHBEIN & AJZEN 1975). Bevor auf andere Anwendungsbereiche der Instrumentalitätstheorie eingegangen wird, sollen daher einige ihrer Verwendungen in der Organisationspsychologie aufgeführt werden.

Zum Einsatz der Instrumentalitätstheorie in organisationspsychologischen Untersuchungen legte MITCHELL (1974, 1979) zwei ausgezeichnete Literaturübersichten vor. Das Valenzmodell VROOMS wird in diesem Rahmen vor allem zur Vorhersage von Berufspräferenzen (siehe etwa VROOM 1966; MITCHELL & KNUDSON 1973), von Berufszufriedenheit (siehe etwa GRAEN 1969; MITCHELL & ALBRIGHT 1972; FERRIS 1977) und zur Vorhersage der Valenz effektiver Handlungsausführungen (siehe etwa SOBEL 1971; DACHLER & MOBLEY 1973; MITCHELL & NEBEKER 1973) eingesetzt. Die meisten dieser Studien belegen die empirische Tauglichkeit und den prädiktiven Nutzen des Ansatzes. Das Anstrengungs- bzw. Handlungsmodell (auch "behavioral choice model" genannt) wird in seinen weiter oben dargestellten Varianten vor allem zur Vorhersage von beruflicher Leistung (siehe etwa GALBRAITH & CUMMINGS 1967; LAWLER & PORTER 1967; GRAEN 1969; WOFFORD 1971; MITCHELL & NEBEKER 1973; MITCHELL & POLLARD 1973; IVANCEVICH 1976) und von Berufs-

wahlen (siehe etwa VROOM 1964, 1966; VROOM & DECI 1971; MITCHELL & KNUDSON 1973; LAWLER et al. 1975) verwendet. Im Zusammenhang mit der Berufswahl werden hier auch dissonanztheoretisch orientierte Analysen von Entscheidungsprozessen und deren zeitlicher Verarbeitung durch das Entscheidungssubjekt durchgeführt (siehe vor allem VROOM & DECI 1971; LAWLER et al. 1975). Auch diese Arbeiten bestätigen die Tauglichkeit und den Vorhersagewert des instrumentalitätstheoretischen Ansatzes (siehe hierzu im Überblick MITCHELL 1974).

Anwendungsbereiche der Instrumentalitätstheorie, die relativ enge Zusammenhänge mit diesen organisations- und arbeitspsychologischen Untersuchungen aufweisen, sind die instrumentalitätstheoretische Vorhersage von Ausbildungsentscheidungen von Studenten (siehe etwa CONNOLLY & VINES 1977) und die Vorhersage von Leistungsverhalten im Schul- bzw. Hochschulbereich (siehe etwa MITCHELL & NEBEKER 1973; HENSON 1976; KRAMPEN 1979b; KRAMPEN & HERRIG 1979; HECKHAUSEN 1980). Insbesondere instrumentalitätstheoretisch orientierte Analysen des Motivationsprozesses wie sie etwa in Form einer Erwartungs-Wert-Theorie von HECKHAUSEN (1973, 1977) vorgelegt wurden, erbrachten für die Vorhersage fachspezifischer Leistungsmotivationen von Schülern gute Ergebnisse (siehe KRAMPEN 1979a; KRAMPEN & HERRIG 1979; HECKHAUSEN & RHEINBERG 1980).

Instrumentalitätstheoretische Ansätze werden heute aber auch zunehmend in anderen Bereichen der Psychologie als dem der Organisationspsychologie eingesetzt. MATSUI, KAGAWA, NAGAMATSU & OHTSUKA (1977) verwendeten so etwa einen instrumentalitätstheoretischen Ansatz zur Erklärung und Vorhersage von Entscheidungen für eine bestimmte Verkaufsstrategie bzw. -politik bei Lebensversicherungsvertretern. PARKER & DYER (1976) konnten den Wert eines instrumentalitätstheoretischen Ansatzes zur Vorhersage von Ruhestandsentscheidungen bei Marineoffizieren belegen. JACCARD, KNOX & BRINBERG (1979) erzielten gute Ergebnisse bei der instrumentalitätstheoretischen Vorhersage des Wahlverhaltens von Bürgern der USA in den Präsidentschaftswahlen von 1976. LYNCH & COHEN (1978) belegten die Tauglichkeit des SEU-Modells für die Analyse von altruistischem Verhalten. Entscheidungen im Bereich der Familienplanung konnten BEACH, CAMPBELL & TOWNES (1979) durch das SEU-Modell vorhersagen. Zu dieser breit gefächerten Verwendung der Instrumentalitätstheorien in der Psychologie treten noch ihre Anwendungen in der Lernpsychologie, die bei DULANY (1961, 1968) explizit, bei ESTES (1969) und BOLLES (1972) implizit sind. Auf instrumentalitätstheoretische Analysen pädagogischer Handlungspräferenzen von Erziehern soll hier noch nicht eingegangen werden, da sie als Kernpunkt dieser Arbeit an anderer Stelle (in Kapitel 3.4.2.1) ausführlich dargestellt werden. Sie seien hier nur der Vollständigkeit

halber angeführt (vgl. BRIM et al. 1962; KRAMPEN & BRANDTSTÄDTER 1978; BRANDTSTÄDTER, KRAMPEN & SCHWAB 1979; KRAMPEN, LEHMANN & HAAG 1980).

In den bislang dargestellten Verwendungen der Instrumentalitätstheorien werden deskriptive, explanative und prädiktive Aufgabenstellungen verfolgt. Kriterium für ihre Beurteilung ist dabei die Präzision der Beschreibung, Erklärung und Vorhersage von individuellen Handlungsentscheidungen. Es soll jedoch darauf verwiesen werden, daß Instrumentalitätstheorien auch Strukturähnlichkeiten mit präskriptiven/normativen Entscheidungsmodellen aufweisen. Im Sinne von Entscheidungshilfen werden diese Ansätze zur Optimierung von Entscheidungsprozessen in der Wirtschaft, Politik und psychologischen Beratung eingesetzt. Beispiele dafür sind etwa die Entwürfe von Entscheidungshilfen für die Personenselektion und -klassifikation in Institutionen (GROSS & SU 1975), für die Familienplanung (BEACH et al. 1976), für die Schwangerschaftskonfliktberatung (JUNGERMANN & SEILER 1977) und für politische Entscheidungen (BÖHRET & NAGEL 1969; siehe auch BÖHRET 1975). Kriterium für die Beurteilung dieser normativen Entscheidungsmodelle ist jedoch nicht die Frage nach ihrer Präzision bei der Beschreibung, Erklärung und Vorhersage von individuellen Handlungsentscheidungen, sondern die, ob durch diese Verfahren eine Maximierung positiver Handlungsfolgeergebnisse,

also eine Optimierung der Entscheidung erreicht wird; ob ein Individuum diese Entscheidung dann auch ausführt, ist ein sekundäres Problem (siehe hierzu auch SIMON 1957; BEHLING & STARKE 1973; LANGENHEDER 1976; KIRSCH 1977²).

Abschließend kann also vermerkt werden, daß instrumentalitätstheoretische Ansätze in verschiedensten Bereichen der Psychologie eingesetzt werden, wobei ein Anwendungsschwerpunkt die Organisationspsychologie ist. Es ist allerdings zu konstatieren, daß sie heute zunehmend auch in anderen Inhaltsbereichen verwendet werden. Ihre externe Validität konnte in einer Vielzahl empirischer Untersuchungen, von denen nur ein Teil aufgeführt wurde (relativ umfassende Übersichten finden sich bei MITCHELL 1974, 1979 für den organisationspsychologischen Bereich), mit unterschiedlichem Methodeninventar, unterschiedlichen Populationen, angewendet auf verschiedene Inhaltsbereiche recht gut belegt werden. Auch in Studien, in denen instrumentalitätstheoretische Ansätze mit anderen theoretischen Modellen verglichen wurden, schnitten die Instrumentalitätstheorien relativ gut ab (siehe im Überblick MITCHELL 1974). WOFFORD (1971) verglich etwa den Ansatz VROOMS (1964) zur Berufsleistung und -zufriedenheit mit der Zwei-Faktorentheorie der Berufszufriedenheit von HERZBERG (1966) und mit der Theorie der Bedürfnishierarchie von MASLOW (1954). Er kommt zu dem Ergebnis, daß durch den instrumentalitätstheoretischen An-

satz sowohl die Berufszufriedenheit als auch die berufliche Leistung am besten vorhergesagt werden kann. SHERIDAN, RICHARDS & SLOCUM (1975) führten eine vergleichende Analyse des heuristischen "General Decision Process Model" von SOELBERG (1967) und des VROOM'schen Ansatzes durch. Auch sie stellten eine Überlegenheit des instrumentaltätstheoretischen Ansatzes fest.

Trotz dieser recht positiven Bewertungen, die instrumentaltätstheoretische Ansätze in der Literatur finden, beinhalten sie eine Reihe methodologischer und theoretischer Probleme, von denen einige in den folgenden Kapiteln dargestellt werden sollen.

2.1.3 Probleme instrumentaltätstheoretischer Ansätze

Ein Hauptproblem instrumentaltätstheoretischer Ansätze ist die begriffliche Vielfalt, um nicht zu sagen, der Begriffswirrwarr bei den Variablenbezeichnungen. Hier sollen daher zunächst einige begriffliche Festlegungen erfolgen.

Unter Valenzen werden im folgenden die subjektiven Bewertungen von Handlungszielen durch ein Handlungssubjekt verstanden. Mit Instrumentalität werden die subjektiven Erwartungen eines Handlungssubjektes darüber, daß durch eine

Handlungsalternative bestimmte Zielsetzungen erreicht bzw. nicht erreicht werden, bezeichnet. Der Begriff der subjektiven Handlungsverfügbarkeit steht für die Erwartung eines Handlungssubjektes darüber, daß es eine intendierte Handlung ausführen kann. Das Instrumentalitätstheoretische Grundmodell, das Valenz- und Instrumentalitätsschätzungen beinhaltet, wird im folgenden als "Valenzmodell" bezeichnet; die von verschiedenen Autoren konzipierten Variablen der perzipierten Bezugsgruppenwahrnehmungen und der subjektiven Konformität werden mit dem Begriff "soziales Modell" zusammengefaßt.

2.1.3.1 Abbildung von Handlungszielen

In empirischen Überprüfungen instrumentalitätstheoretischer Ansätze müssen u.a. Meßwerte für die subjektive Bewertung von Handlungszielen erhoben werden. Es ist nur dann zu erwarten, daß instrumentalitätstheoretische Handlungsvorhersagen Erfolg haben, wenn die Zielorientierungen eines Handlungssubjektes möglichst präzise und umfassend abgebildet werden können. Dazu stehen prinzipiell zwei Möglichkeiten offen. Zum einen kann eine freie Erhebungsmethode gewählt werden (siehe etwa BRIM et al. 1962; INVANCEVICH 1976). Interindividuell orientierte Modellprüfungen (siehe Kapitel 2.1.3.3) sind wegen der mangelnden Vergleichbarkeit der befragten Personen dann aber kaum mehr möglich, da sich Variablen

wie interindividuell variierende Assoziationsflüssigkeit, kognitives Reflexionsniveau etc. bei den befragten Personen verzerrend auswirken können (vgl. KRAMPEN & BRANDTSTÄDTER 1980). Forschungstechnisch günstiger ist die gebundene Antwortform. Die Handlungsziel-Liste wird dabei a priori vom Untersucher erstellt, und die Informanden werden um die subjektive Bewertung aller vorgegebenen Handlungsziele gebeten. Hier besteht nun die Gefahr, daß für einzelne Personen subjektiv relevante Zielsetzungen vernachlässigt werden, und daß eventuell Zielsetzungen berücksichtigt werden, die für einige Personen irrelevant sind. Reduzieren individuell bedeutsame, jedoch bei der Datenerhebung vernachlässigte Zielsetzungen die Vorhersagekraft des instrumentalitätstheoretischen Ansatzes, so dürften subjektiv irrelevante, jedoch erhobene Zielsetzungen auf die Vorhersagekraft des Modells nach seiner Logik keinen Einfluß haben, da sie bei einer Valenzschätzung von 0 mit dem Produkt 0 in die Produktsumme zur Vorhersage der Handlungsintention eingehen. Es zeigte sich aber, daß auch durch das Vorkommen subjektiv irrelevanter Zielsetzungen die prädiktive Präzision des instrumentalitätstheoretischen Modells sinkt (siehe CONNOLLY & VINES 1977). Sieht man vom experimentalphysiologischen Vorgehen (wie etwa in Untersuchungen der Spieltheorie) ab, so kann die Konstruktion von Handlungsziel-Listen in Einklang mit MITCHELL (1974) und CONNOLLY & VINES (1977) als ein Dilemma bezeichnet werden, zu dessen

Lösung nur eine approximative Strategie zur Verbesserung des Ansatzes und der Datenerhebungsmethoden verfolgt werden kann.

Eine partielle Lösungsmöglichkeit bietet sich mit der post hoc Reduktion von Zielkatalogen an, wie sie etwa durch Dimensionsanalysen von Zielbewertungen durchführbar ist (vgl. KRAMPEN 1979c; BRANDTSTÄDTER, KRAMPEN & SCHWAB 1979). Auf diese Weise können zudem auch sprachlich-semantische und subjektiv-kausale Zielinterdependenzen, die zur Überge-
wichtung einzelner Zielbereiche in der Vorhersagefunktion führen können, minimiert werden. Dies gilt natürlich nur für Zielinterdependenzen, die konsensuell bei einer größeren Anzahl von Individuen vorhanden sind, nicht jedoch für idiosynkratisch kognizierte Zielinterdependenzen. Diese können ebenso wenig wie mögliche Hierarchiebeziehungen zwischen Handlungszielen (siehe hierzu etwa SÜLLWOLD 1977; JONES, SENSENIG & ASHMORE 1978) durch das instrumentalitäts-
theoretische Modell abgebildet werden.

Bei der Vorgabe geschlossener Handlungsziel-Kataloge muß zudem noch die Reaktivität der Meßmethode in Rechnung gestellt werden. Es ist zu bedenken, daß in solchen Ziel-
listen durchaus Handlungsfolge-Ereignisse enthalten sein können, die das Handlungssubjekt bislang nicht bedacht hat. Für psychologische Interventionen bei Entscheidungsopti-

mierungen ist dies sicherlich ein wesentlicher Beitrag instrumentalitätstheoretischer Ansätze, für die Deskription und Vorhersage von Handlungsentscheidungen ist dies jedoch ein störender Faktor, der besonders dann wirksam werden dürfte, wenn Handlungssubjekte nur über verschwommene Zielvorstellungen verfügen (siehe hierzu auch FISHBURN 1964; FISCHHOFF, SLOVIC & LICHTENSTEIN 1980).

Bei der Erstellung von Handlungsziel-Listen sollte beachtet werden, daß eine hohe Spezifität der vorgegebenen Zielsetzungen nicht die Vorhersagekraft instrumentalitätstheoretischer Modelle erhöht (vgl. MITCHELL 1974). Verschiedene Untersuchungen zeigten in Übereinstimmung mit den frühen Befunden ROSENBERGs (1956) im Rahmen instrumentalitätstheoretischer Analysen des Einstellungsbegriffs, daß die Berücksichtigung einer numerisch relativ kleinen Anzahl von Zielen, die jedoch für die jeweilige Handlungssituation relevant aber nicht zu spezifisch sind, für die Präzision der Vorhersagen nach der Instrumentalitätstheorie maximal ist (siehe IVANCEVICH 1976; PARKER & DYER 1976).

2.1.3.2 Implementationsprobleme

Ein weiteres methodologisches Problem instrumentalitätstheoretischer Ansätze, das z.T. schon im letzten Kapitel ausgeführt wurde, ist die skalierungstechnische Operationalisierung von Valenzen (siehe oben), Instrumentalitäten bzw. Erwartungen und des Vorhersagekriteriums. Die Art der Operationalisierung ist bei den meisten der durchgeführten empirischen Untersuchungen zum instrumentalitätstheoretischen Ansatz unterschiedlich; einen Überblick zu den wesentlichsten Methoden, die meist Schätzskalen verschiedenster Art beinhalten, geben LEE (1977), FISHBURN (1970) und MITCHELL (1974). Vergleichende Arbeiten zu verschiedenen Erhebungstechniken legten Becker (1962), PRUITT & HOGE (1965) und DuCHARME & DONNELL (1973) vor. Grundlegende skalierungstechnische Probleme bei der Messung des subjektiven Nutzens auf Ordinal- und Intervallskalen-Niveau sind bei WERBIK (1978, p. 73ff.) dargestellt. Durch die instrumentalitätstheoretischen Ansätzen inhärenten Verrechnungsformen der Multiplikation von Instrumentalitäts- und Valenzkomponenten und die Summierung von Produkten zu Gesamtnutzen- bzw. Präferenzwerten kommt diesen skalierungstechnischen Problemen eine besondere Bedeutung zu.

Die in instrumentalitätstheoretischen Modellen vorhandenen mathematischen Annahmen der multiplikativen Ver-

knüpfung von Valenz- und Instrumentalitätswerten und der additiven Verknüpfung von Valenz-Instrumentalitäts-Produkten für eine Handlungsalternative implizieren bestimmten Modellvoraussetzungen. Zunächst ist hier das in der multiattributen Nutzentheorie explizit formulierte Postulat der wechselseitigen Bewertungsunabhängigkeit von Handlungsalternativen zu nennen (vgl. etwa EDWARDS & GUTTENTAG 1975; EDWARDS, GUTTENTAG & SNAPPER 1975; KASUBEK & ASCHENBRENNER 1978). Danach muß die Bevorzugung einer Handlungsalternative h_1 vor der Handlungsalternative h_2 auf einer bestimmten Nutzen- oder Zieldimension unabhängig sein von den Bewertungen, die diese Handlungsalternativen h_1 und h_2 auf anderen Nutzen- oder Zieldimensionen des Vorhersagemodells erhalten. Verschiedene Autoren (siehe etwa CAMPBELL et al. 1970; SCHMIDT 1973; MITCHELL 1974) weisen ferner daraufhin, daß die multiplikative Verrechnungsform in Instrumentalitätsmodellen mathematisch solange nicht gerechtfertigt ist, bis bei der Operationalisierung der Modellvariablen ein Rationalskalen-Niveau erreicht wird. Für die Verwendung von Produktsummenwerten in instrumentalitätstheoretischer Forschung schließt MITCHELL (1974, p. 1066), "...daß solche Produktsummen wohl für prädiktive Zwecke benutzt werden können, nicht jedoch als Validierungsmittel für eine dahinterliegende multiplikative Beziehung der Variablen." (Übersetzung vom Autor).

BEHLING & STARKE (1973) haben sieben Postulate und zwei logische Erweiterungen dieser Postulate, die für das mathematisch ausformulierte SEU-Modell aus der Entscheidungstheorie von SAVAGE (1954) und EDWARDS (1954, 1961) gelten, zusammengestellt (siehe auch FISHBURN 1964). Es stellt sich die Frage, inwieweit in instrumentalitätstheoretischen Ansätze diese z.T. restriktiven Annahmen, die im Rahmen spieltheoretischer Überlegungen formuliert wurden, beachtet werden müssen. Während einige Postulate durchaus mit den bisherigen Anwendungen der Instrumentalitätstheorie in Einklang stehen (etwa die Postulate der Komparabilität von Präferenzwerten, der Transitivität von Präferenzordnungen, der - freilich subjektiv rationalen - Optimierung von Handlungsentscheidungen, der Irrelevanz identischer Handlungsfolge-Ereignisse und der Ambiguität; siehe BEHLING & STARKE 1973), so liegen für andere widersprechende Befunde vor. Herausgegriffen sei etwa die von BEHLING & STARKE (1973) als Postulat 3 aufgeführte Annahme der Unabhängigkeit zwischen der Valenz eines Handlungsfolge-Ereignisses und der Schätzung der Instrumentalität, daß einer Handlung dieses Ereignis folgt. Schon LEWIN (1944) zeigte, daß das individuelle Anspruchsniveau von subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeiten abhängig ist. Im Rahmen der Leistungsmotivationsforschung belegte etwa ATKINSON (1957, 1964) die Interdependenzen dieser beiden Variablen. Die Interaktion von Instrumentalitätsschätzungen und Valenzen ist sowohl experimentell

(vgl. etwa SCHEIBE 1964) als auch mit Fragebogendaten nachgewiesen worden (vgl. etwa EMMERICH 1969; SCHEIBE 1970; CONNOLLY & VINES 1977; SEVÔN 1977). Die Forderung nach der Unabhängigkeit von Valenzen und Instrumentalitäten mag in der normativen Entscheidungstheorie angebracht sein; in instrumentalitätstheoretischen Anwendungen, die deskriptiv orientiert sind, ist eher zu verlangen, daß bei Handlungssubjekten, die bei positiv bewerteten Ereignissen (zusätzlich) annehmen, daß ihre Handlungen mit hoher Wahrscheinlichkeit zum Auftreten dieser Ereignisse führen, solche empirischen Relationen von Valenz- und Instrumentalitätsschätzungen auch in die Verrechnung eingehen. Gewährleistet muß jedoch bleiben, daß die explanativen bzw. prädiktiven Modellvariablen in instrumentalitätstheoretischen Ansätzen unabhängig voneinander erfaßt werden müssen. MITCHELL (1974) weist daher auch daraufhin, daß die für das entscheidungstheoretische SEU-Modell geltenden Postulate, Definitionen und Beschränkungen nicht unbedingt alle auf instrumentalitätstheoretische Ansätze übertragen werden können.

Die mathematischen Verrechnungsvarianten der Instrumentalitätstheorie sollen durch die Darstellungen verschiedener Modellfunktionen dargestellt und erläutert werden. Zunächst taucht in der Literatur an einigen Stellen ein einfaches, nicht durch Valenzschätzungen gewichtetes Instrumentalitätsmodell mit Summenbildung, jedoch ohne Wichtung der einzelnen Prä-

diktoren auf:

$$F = \sum_j I_j \quad (21)$$

darin sind:

F = Handlung bzw. Handlungsintention;

I_i = Instrumentalität einer Handlung zur Erreichung
bzw. Verhinderung des Ereignisses i ($i = 1, 2, \dots, n$).

In dieses einfache Modell geht lediglich die Additivitätsannahme ein, die eine Gleichgewichtung aller Prädiktoren, also aller Instrumentalitätsschätzungen impliziert. Auf eine Wichtung der Instrumentalitäten durch die Valenzen der Handlungsfolge-Ereignisse wird verzichtet. Empirische Befunde zu diesem Modell hat etwa MITCHELL (1974) zusammengestellt. Im Vergleich zum multiplikativen Modell mit Summenbildung, das in Funktionsgleichung (23) dargestellt ist, erreicht dieses einfache Instrumentalitätsmodell nach dieser Übersicht erstaunlich gute Befunde. Dies kann jedoch u.a. darauf zurückgeführt werden, daß die Varianzen zwischen den Valenzschätzungen in diesen Arbeiten häufig sehr gering sind (vgl. etwa LAWLER & PORTER 1967; MITCHELL & KNUDSON 1973), was dazu führt, daß die multiplikative Verknüpfung der Instrumentalitäten mit den Valenzschätzungen praktisch einer Multiplikation mit einer Konstanten gleichkommt.

CONNOLLY & VINES (1977) führen das folgende einfache additive Modell mit Summenbildung auf und verglichen es empirisch mit dem in Gleichung (23) dargestellten einfachen multiplikativen Modell mit Summenbildung:

$$F = \sum_i (I_i + V_i) \quad (22)$$

darin ist:

V_i = Valenz des Ereignisses i ($i = 1, 2, \dots, n$).

In diesem Modell werden also Handlungspräferenzen nicht durch die multiplikative Verknüpfung von Valenzen und Instrumentalitäten vorhergesagt (durch deren Interaktion), sondern sie tragen getrennt zur Vorhersage bei. Für dieses einfache additive Modell mit Summenbildung berichten CONNOLLY & VINES (1977) gute Vorhersagewerte für die Wahlen von Ausbildungsinstitutionen von Studenten. In ihrer vergleichenden Analyse war jedoch das einfache multiplikative Modell mit Summenbildung (Produktsummenmodell) diesem additiven Vorhersagemodell überlegen:

$$F = \sum_i (I_i V_i) \quad (23)$$

Diese Verrechnungsvariante der Instrumentalitätstheorie kann als das "Standardmodell" bezeichnet werden, daß von den meisten Autoren benutzt wird. Erst hier geht zusätzlich zur Additivitätsannahme die Multiplikationsannahme ein, die zur Forderung von Rationalskalen-Niveau bei den Prädiktorvariablen auf Grund mathematischer Überlegungen führt. Nun relativierten schon HACKMAN & PORTER (1968) diese Forderung, indem sie im Anschluß an COMFREY (1951) zwischen "praktischen Validitätskriterien" und "fundamentalen meßtheoretischen Kriterien" unterscheiden. Es ist danach also nicht legitim, dem multiplikativen instrumentalitätstheoretischen Modell psychometrisch, d.h. auf mathematisch-meßtheoretischer Basis, Validität zuzusprechen; Verrechnungsarten dieser Art sind jedoch auf der Basis extramathematischer Begründungen, also der Tatsache, daß sie dazu geeignet sind, Kriterienvariablen vorherzusagen, erlaubt (vgl. hierzu auch HAYS 1953). Die prädiktive Potenz des multiplikativen Modells wurde nun von SCHMIDT (1973) dadurch kritisiert, daß er aufzeigte, daß durch die lineare Transformation von Valenz- und Instrumentalitätsskalen die korrelativen Interdependenzen dieser Variablen und so der Vorhersagewert des Modells erheblich beeinflusst wird. Dies widerspricht nun auch dem von HACKMAN & PORTER (1968) angeführten Argument der praktischen Validitätskriterien, da dann, je nach Lage der Skalennullpunkte, die Beziehungen zwischen instrumentalitätstheoretischer Vorhersage und Kriterium variiert. MITCHELL (1974)

gelingt es zwar die Argumentation und die Befunde SCHMIDT's (1973) abzuschwächen, indem er nachweist, daß SCHMIDT z.T. psychologische irrelevante bzw. unkorrekte Transformationen der Skalenwerte durchgeführt hat, jedoch bleibt die von SCHMIDT erneut in den Vordergrund gestellte Forderung nach einer Optimierung der Skalierung von Valenzen und Instrumentalitäten, die für eine echte Prüfung der multiplikativen Modellfunktion Voraussetzung ist, bestehen. Als mögliche Skalierungsalternativen wird von SCHMIDT (1973) auf Methoden zur Herstellung von Rationalskalen von THURSTONE & JONES (1957; JONES 1971) und die "conjoint measurement analysis" von KRANTZ & TVERSKY (1971) verwiesen. MITCHELL (1974) nennt zudem Methoden aus der Psychophysik (siehe etwa STEVENS & GALANTER 1957). Ferner ist es denkbar, die im Rahmen der multiattributen Nutzentheorie entwickelten Ansätze zur Erstellung von Rationalskalen zu übernehmen (siehe etwa EDWARDS, GUTTENTAG & SNAPPER 1975).

2.1.3.3 Intra-versus-interindividuelle Modellprüfung

In Übereinstimmung mit den instrumentalitätstheoretischen Modellentwürfen von DULANY (1961, 1968), FISHBEIN (1967) und GRAEN (1969) wurden die meisten der empirischen Untersuchungen zur Vorhersage interindividueller Präferenzunterschiede bei einzelnen Handlungsalternativen durchgeführt ("across-subject

analysis"). Für jedes Individuum werden dabei instrumentalitätstheoretische Vorhersagewerte und Kriterienwerte bestimmt, die dann korrelationsstatistisch für eine Stichprobe von Individuen analysiert werden. Neben der Berechnung einfacher Produkt-Moment-Korrelations-Koeffizienten werden im Anschluß an die regressionsstatistischen Modelle auch multiple Korrelationsanalysen durchgeführt. Die Mehrzahl der empirischen Untersuchungen zu instrumentalitätstheoretischen Ansätzen geht diesen Weg interindividueller Modellprüfungen. Dies ist sicherlich auch forschungspraktisch und -ökonomisch dadurch motiviert, daß dabei mit relativ kleinen Variablensätzen - sowohl auf der Prädiktoren- als auch auf der Kriterienseite - operiert werden kann. Interindividuelle Modellprüfungen sind selbst bei der Vorhersage von nur einem Kriterium möglich; hierzu werden etwa auch die Modellansätze VROOMS (1964) vor allem eingesetzt. In empirischen Untersuchungen wird die Berufszufriedenheit, die Berufswahl, die Berufspräferenz, die Valenz effektiver Leistung oder die Arbeitsanstrengung häufig als Einzel-Kriterium vorhergesagt, so daß keine Aussagen über Wahlentscheidungen möglich sind (siehe etwa die Literaturübersicht bei MITCHELL 1974). MITCHELL & BIGLAN (1971) beklagen daher ebenso wie auch MITCHELL (1974) die bis dato auf den Einsatz der Regressions- und Korrelationsanalyse eingeschränkte Prüfung instrumentalitätstheoretischer Modelle und fordern zusätzliche intraindividuell orientierte Modellprüfungen ("within-subject analysis").

Bei intraindividuellen Überprüfungen instrumentalitätstheoretischer Ansätze wird der Entscheidungsprozess bei einem Handlungssubjekt für eine gegebene Situation analysiert. Unabdingbare Voraussetzung ist dabei die Beachtung verschiedener Kriterienvariablen, um Handlungspräferenzen oder Handlungen vorhersagen zu können. Es müssen also für verschiedene Kriterien (Handlungsalternativen in einer gegebenen Situation) instrumentalitätstheoretische Vorhersagen ermittelt werden, die dann mit direkt ermittelten Handlungspräferenzen oder realen Handlungsweisen verglichen werden können. Es findet also intraindividuell ein Vergleich verschiedener subjektiver Nutzenwerte für verschiedene Handlungsalternativen statt. Dann wird überprüft, ob Individuen nach dem Prinzip des subjektiv erwarteten Nutzens die Handlungsalternativen bevorzugen, bei denen auch der subjektiv erwartete Nutzenwert hoch liegt. Trotz des erheblich größeren Forschungsaufwands (nicht nur für den Untersucher, sondern auch und vor allem für die Informanten) ist in jüngster Zeit eine Zunahme intraindividuell Modellprüfungen neben der traditionellen interindividuellen Prüfung festzustellen. Neben der wegweisenden Studie von BRIM et al. (1962) zur intraindividuellen Prüfung des SEU-Modells im Bereich der Erziehungstilforschung, die in Kapitel 3.4.2.1.1 ausführlich dargestellt wird, sind hier die oben schon zitierten Arbeiten von OLDHAM (1976), PARKER & DYER (1976) CONNOLLY & VINES (1977),

KOPELMAN (1977), MACHINSKI (1977) und MATSUI et al. (1977) zu nennen. Die Arbeiten von OLDHAM (1976), KOPELMAN (1977) und MACHINSKY (1977) weisen im übrigen daraufhin, daß die instrumentalitätstheoretische Vorhersage intraindividuell präziser gelingt als die interindividuelle.

2.1.3.4 Kausalitätsprobleme

Das mit instrumentalitätstheoretischen Ansätzen verbundene Kausalitätsproblem ist ein zweifaches. Zunächst geht es um die Frage, inwieweit Handlungsintentionen, auf deren Vorhersage sich Instrumentalitätstheorien meist beschränken, zur Ausführung realer Handlungen führen. Anders als bei der häufig diskutierten Frage um den Zusammenhang von Einstellungen und Verhalten (siehe etwa LISKA 1975; SIX 1975; OPPERMAN 1976) wird durch die Spezifität der Handlungssituation und der jeweiligen Handlung oder Handlungsalternativen meist eine hohe Übereinstimmung erzielt (siehe hierzu FISHBEIN 1967; FISHBEIN & AJZEN 1969; MITCHELL 1974). Zudem können partiell Randbedingungen angegeben werden, unter denen eine Konkordanz von Handlungsintentionen und Handlungen eher vorliegt. So ist etwa der Grad der subjektiv von einem Handlungssubjekt perzipierten Kontrollmöglichkeiten in einer Handlungssituation bzw. die Art der wahrgenommenen Handlungsfreiheit eng mit der Relation von Intentionen und Handlungen verbunden (siehe hier-

zu weiteres in Kapitel 2.1.3.5).

Die korrelationsstatistisch durchgeführten Überprüfungen instrumentalitätstheoretischer Ansätze bedingen ein zweites Kausalitätsproblem. Korrelative Zusammenhänge können nicht kausal interpretiert werden. Genau dies wird aber bei der Interpretation instrumentalitätstheoretischer Untersuchungsbefunde gemacht: subjektive Nutzenwerte werden als Antezedensbedingungen von Handlungspräferenzen bzw. -entscheidungen aufgefaßt. Dissonanztheoretisch kann eingewendet werden, daß solche Interdependenzbefunde auch im Sinne einer post-hoc Angleichung (und zwar nach der Handlungsentscheidung oder -ausführung) von Zielorientierungen, Instrumentalitäts-schätzungen etc. an gegebene Reaktionstendenzen oder erlebte Handlungsentscheidungen interpretiert werden können (vgl. BEHLING & STARKE 1973; KRAMPEN & BRANDTSTÄDTER 1980). Die Prüfung dieser Alternativdeutung kann nur in experimentellen Laboruntersuchungen durchgeführt werden (siehe hierzu MITCHELL 1974). Der Einwand wendet sich also gegen den handlungstheoretischen Erklärungswert der Instrumentalitätstheorie, ihr prognostischer Wert wird dabei jedoch nicht in Frage gestellt, da post-aktive kognitive Prozesse, die Folgen von Handlungspräferenzen oder Handlungsrealisationen sind, dann (bei späteren Handlungsentscheidungen) prä-aktiven Charakter einnehmen. Eine solche Entwicklung der genannten Variablen durch Lernen ist ohnehin anzunehmen (siehe hierzu

auch MITCHELL 1979). Bei der explantiv orientierten Interpretation instrumentalitätstheoretischer Ansätze wird aber in jedem Fall davon ausgegangen, daß die kognitiven Vorhersagevariablen logisch unabhängig von den Kriterien, also den Handlungspräferenzen, bestimmt werden können. Diese Voraussetzung ist unter Bezug auf den Stand der Grundlagendiskussion in der Handlungstheorie nicht unproblematisch (vgl. MAREK 1978; WERBIK 1978; VOSENKUHL 1979).

2.1.3.5 Geltungsbereichseinschränkungen

Ein spezifisches theoretisches Problem instrumentalitätstheoretischer Ansätze ist die Frage, ob es für die Geltungsbereichseinschränkungen oder Grenzbedingungen gibt, die die Präzision des Modells inter- und/oder intraindividuell beeinträchtigen. Unter Geltungsbereichseinschränkungen sind person- und situationsspezifische Bedingungen zu verstehen, die die Vorhersagekraft des Modells einschränken. Es wurde weiter oben schon hervorgehoben, daß durch den subjektiv-formalen Rationalitätsbegriff prinzipiell keine Beschränkungen des Geltungsbereichs dieser Ansätze entsteht, die in Richtung von "optimalen" Handlungsentscheidungen gehen. Es handelt sich bei den hier zur Diskussion stehenden möglichen Randbedingungen um Variablen die mit der subjektiven Ratio-

nalität, also der deskriptiven Vorhersagegenauigkeit des Modells in Beziehung stehen. Ansatzpunkte für solche einschränkenden Faktoren sind neben der Beziehung von subjektiven Nutzenwerten, Handlungsintentionen und Handlungen (siehe oben) auch die Valenz- und Instrumentalitäts-schätzungen und deren Relationen. Allgemein kann man zwischen persönlichkeitspezifischen und situations- und/oder reaktionsspezifischen Einflußfaktoren unterscheiden.

Im Bereich personenspezifischer Moderationsvariablen für instrumentalitätstheoretische Ansätze liegen zunächst differentialpsychologische Variablen nahe, die einen Bezug zu den Konstrukten der Instrumentalitätstheorie aufweisen. So kann etwa die individuelle Kontrollüberzeugung, die als Persönlichkeitskonstrukt mit der Sozialen Lerntheorie (ebenfalls eine Erwartungs-Wert-Theorie; siehe Kapitel 2.2), in enger Beziehung steht, als wichtiges Merkmal genannt werden, da mit ihr die generalisierten Erwartungshaltungen des Individuums, ob es durch sein Handeln seine Umwelt und wichtige Ereignisse in seiner Umwelt beeinflussen kann (internale Kontrollüberzeugungen) oder nicht (externale Kontrollüberzeugungen), thematisiert wird. Ähnliches dürfte für andere differentialpsychologische Konstrukte gelten, die ebenso wie die Kontrollüberzeugungen durch die Generalisierung spezifischer Erwartungen und Instrumentalitäten gelernt werden. Dazu gehören etwa Machiavel-

lismus als eine Variable generalisierter sozialer Interaktionserwartungen (siehe CHRISTIE & GEIS 1970), Hoffnungslosigkeit als generalisierte Erwartungen eines Individuums über seine persönliche Zukunft (siehe etwa STOTLAND 1969; BECK et. al. 1974), normative Geschlechtsrollen-Orientierungen als Variablen der sozialen Erwartungen an Frauen und Männer (vgl. BROGAN & KUTNER 1976) und Variablen des Selbstkonzepts wie etwa die Selbsteinschätzung als generalisierte Erwartungshaltungen gegenüber der eigenen Person (vgl. etwa FILLIP 1978; MOTOWIDLO 1979).

Systematische Untersuchungen zu solchen das Modell einschränkenden Faktoren liegen bislang nur spärlich vor. Es gibt einige Hinweise dafür, daß instrumentalitätstheoretische Ansätze bei internal orientierten Personen bessere Vorhersagen liefern als bei external orientierten (siehe etwa LAWLER & PORTER 1967; REICHELT 1975; HENSON 1976; LIED & PRICHARD 1976; GILES 1977). Erklärt wird dies durch die von RÖTTER (1966; siehe auch ROTTER 1975) gegebenen Definitionen von internalen und externalen Kontrollüberzeugungen. Internale Kontrollüberzeugungen liegen dann vor, wenn ein Individuum Verstärker und Ereignisse, die eigenen Handlungen folgen, als kontingent zum eigenen Verhalten oder zu eigenen Persönlichkeitscharakteristika wahrnimmt oder antizipiert. In instrumentalitätstheoretischen Vorhersagen von Handlungspräferenzen oder

-entscheidungen werden nun ja gerade Aussagen über die Beziehungen von Valenz- und Instrumentalitätsschätzungen zu Handlungspräferenzen gemacht. Bei external orientierten Handlungssubjekten dagegen hängen Handlungspräferenzen nicht nur von den instrumentalitätstheoretischen Vorhersagevariablen ab (also den Valenz- und Instrumentalitätsschätzungen etc.); zusätzlich werden von ihnen Glück, Pech, Zufall, Schicksal, die Abhängigkeit von anderen Personen oder die Komplexität und Unvorhersagbarkeit der Handlungssituation (siehe hierzu ROTTER 1966) als Antezedensbedingungen von Verstärkungen und Ereignissen kogniziert. Da das instrumentalitätstheoretische Grundmodell diese Variablen nicht beachtet, ist bei externalen Personen also eine geringe prognostische Effizienz der Vorhersagen zu erwarten. Da nach der sozialen Lerntheorie subjektive Erwartungswahrscheinlichkeiten in einer gegebenen Handlungssituation Funktion von situationspezifischen Erwartungen und von dem Verhältnis von generalisierten Erwartungshaltungen zu der Anzahl der vom Handlungssubjekt als zu der vorliegenden Situation ähnlich wahrgenommenen Situationen sind (siehe ROTTER 1972; ROTTER, SEEMAN & LIVERANT 1962), ist die relative Bedeutung generalisierter Erwartungshaltungen (wie etwa Kontrollüberzeugungen, Machiavellismus, Hoffnungslosigkeit etc.) in neuen und/oder mehrdeutigen Situationen hoch, also bei

Entscheidungen unter Risiko oder unter Unsicherheit (siehe auch KIRSCH 1977²).

Die Arbeiten von LAWLER & PORTER (1967), HENSON (1976) und OLDHAM (1976) weisen daraufhin, daß Handlungssubjekte mit hoher Selbsteinschätzung höhere Instrumentalitäts-schätzungen für positive Handlungsfolge-Ereignisse bei stark präferierten Handlungsalternativen abgeben, was in bessere Vorhersagewerte nach der Instrumentalitäts-theorie mündet. Weitere Befunde zu persönlichkeits-spezifischen Geltungsbereichseinschränkungen instrumentali-tätstheoretischer Modelle sollen nur kursorisch aufgeführt werden, da sie bislang nicht repliziert wurden und z.T. eher den Charakter von Nebenergebnissen haben. So stellten MITCHELL & POLLARD (1973) bei Männern bessere Vorhersagen durch das instrumentalitätstheoretische Modell fest als bei Frauen. JACCARD, KNOX & BRINBERG (1979) konnten zwischen Personen mit unterschiedlicher Schulbildung keine Unterschiede ermitteln. REICHELTE (1975) stellte in einer Untersuchung zur Arbeitsleistung von Angestellten der mittleren und gehobenen Führungsebene in Industriefirmen fest, daß instrumentalitätstheoretische Vorhersagen bei Personen, deren Rollenambiguität gering ist, präziser sind. HENSON (1976) ermittelte bei der Vorhersage des Leistungsverhaltens von Studenten, daß das instrumentali-

tätstheoretische Modell bei Studenten mit niedrigen Dogmatismus-Werten (operationalisiert in Anlehnung an das Konzept "openess versus closedness of belief system" von ROKEACH 1960) bessere Vorhersagen erbringt als bei hoch dogmatischen Studenten. Neben diesen eklektizistischen Untersuchungsbefunden zu persönlichkeitspezifischen Geltungsbereichseinschränkungen instrumentalitätstheoretischer Modelle sei noch auf korrespondierende Befunde in Forschungsarbeiten zur Informationsaufnahme (siehe etwa FEATHER 1969; LILLI & ROSCH 1977), zum Entscheidungsverhalten bzw. zu "Entscheidungsstilen" von Individuen (siehe etwa KLEBER 1970; EHLERS, KALVERAM & RITTER 1974; SAUNDERS & STANTON 1976; RANI & VENKATRAMAIAH 1978), zur Analyse subjektiver Wahrscheinlichkeitsschätzungen (siehe etwa HESSION & MCCARTHY 1975; SYDOW 1976; WRIGHT & PHILLIPS 1979) und zum Risikoverhalten (siehe etwa SLOVIC 1972; NADIEN 1974; MCGUIRK 1975; NEWMAN 1975; LERCH 1977) verwiesen.

Situations- und reaktionsspezifische Geltungsbereichseinschränkungen instrumentalitätstheoretischer Ansätze stehen z.T. mit verschiedenen differentialpsychologischen Variablen in Zusammenhang, da sie über individuumspezifische Selektions- und Wichtungsprozesse in der Wahrnehmung von Situationen durch ein Handlungssubjekt wirksam werden. In einer empirischen Studien zum Postulat der Unabhängigkeit

von Valenzen und Instrumentalitäten im SEU-Modell stellte SCHEIBE (1964) fest, daß die subjektive Wahrnehmung, ob Handlungsergebnisse von den eigenen Fähigkeiten oder vom Zufall abhängen (siehe hierzu auch PHARES 1957), bedeutsam die Beziehung von Valenzen und Instrumentalitäten beeinflußt. Individuen, die Ereignisse auf die eigene Fähigkeit attribuieren können, zeigen bei den Instrumentalitätsschätzungen andere Muster als die, die die Handlungsfolge-Ereignisse auf Zufall attribuieren. Werden die Handlungsergebnisse auf Zufall zurückgeführt, so sind Valenz- und Instrumentalitätsschätzungen relativ unabhängig, d.h. die Instrumentalitäten bleiben bei steigenden Valenzwerten ähnlich; werden dagegen die Handlungsergebnisse mit der eigenen Fähigkeit begründet, so steigen die Instrumentalitätsschätzungen an, wenn die Valenzen höhere Werte annehmen. Die Handlungssubjekte sind dann optimistischer in Bezug auf die Zielerreichung. In dieser Studie wurden die "skill-chance" Dimension experimentell variiert; es liegen also situationsspezifische Einflußfaktoren vor (vgl. SCHEIBE 1964). In anderen Untersuchungen wurde die von den Probanden subjektiv wahrgenommene Einflußmöglichkeit durch einfache Schätzskalen gemessen. Extremgruppenvergleiche zeigen, daß Individuen, die glauben, daß sie ihr Verhalten selbst kontrollieren, besser durch den instrumentalitätstheoretischen Ansatz in ihren

Wahlen und Präferenzen vorhergesagt werden können (vgl. MITCHELL & NEBEKER 1973; MITCHELL & POLLARD 1973). Die Kontrollierbarkeit von Situationen ist neben dem differentialpsychologischen Konstrukt der Kontrollüberzeugungen der zweite Aspekt des "locus of control" in ROTTERS (1966, 1975) Ansatz. Vorliegende Arbeiten in der Organisationspsychologie beschäftigen sich vornehmlich mit dieser Situationsvariablen. Insbesondere die Abhängigkeit der Relation von Intentionen und Handlungen von externalen Zwängen, institutionalen Einschränkungen und Aufgabencharakteristika sind der Gegenstand empirischer Untersuchungen und theoretischer Überlegungen (siehe etwa COHEN & TURNEY 1973; DACHLER & MOBLEY 1973; KOPELMAN & THOMSON 1976; PARKER & DYER 1976). Auch die subjektiv perzipierte "reward responsiveness" von Institutionen und Organisationen ist dabei ein Thema organisationspsychologischer Forschung (siehe etwa DACHLER & MOBLEY 1973; KOPELMAN 1976; PRITCHARD et al. 1976). Eine wesentliche Grenzbedingung instrumentalitätstheoretischer Vorhersagen von Verhalten dürfte daher in der (subjektiv wahrgenommenen) Handlungsfreiheit des Handlungssubjektes in einer gegebenen Problemsituation liegen. Neben der Handlungsfreiheit in einer Situation dürfte auch die Variable der subjektiven Handlungsverfügbarkeit, die in einigen instrumentalitätstheoretischen Ansätzen impliziert ist,

von Bedeutung sein (siehe hierzu auch SLOVIC, FISCHHOFF & LICHTENSTEIN 1977). Mit dieser Variablen, die nicht nur - wie etwa die subjektive Handlungsfreiheit - situationsspezifisch, sondern auch reaktionsspezifisch konzipiert werden muß, kann auch ein Teilaspekt des von GROEBEN (1979) ausführlich dargelegten Problems der subjektiven Wertigkeit von Handlungen erfaßt werden. Die Wertigkeit von Handlungen ist überdies durch die Variablen der in einigen Modellen enthaltenen sozialen Modellkomponenten (siehe oben), die im Grunde auch Variablen darstellen, die den Geltungsbereich der Instrumentalitätstheorie optimieren sollen, thematisiert. Deutlich wird bei diesen Überlegungen zu möglichen Geltungsbereichseinschränkungen instrumentalitätstheoretischer Ansätze, daß in empirischen Untersuchungen neben der Beachtung differentialpsychologischer Referenzvariablen (wie etwa Kontrollüberzeugung, Machiavellismus oder Selbsteinschätzung) möglichst umfassende Situationsanalysen nötig sind. Dies ist eine weitere Aufgabenstellen der vorliegenden Arbeit (siehe hierzu Kapitel 4.2).

2.2 EINBETTUNG DER INSTRUMENTALITÄTSTHEORIEN IN DIE FAMILIE DER ERWARTUNGS-WERT-MODELLE

In Abbildung 1 wurden die instrumentalitätstheoretischen Ansätze als eine Untergruppe der Erwartungs-Wert-Theorien

bezeichnet. In Tabelle 3 ist die Terminologie der dargestellten instrumentalitätstheoretischen Ansätze zusammen mit der Terminologie anderer Erwartungs-Wert-Modelle aufgeführt. Neben diesen Relationen, die die instrumentalitätstheoretischen Ansätze durch die Einbettung in diese Theorienfamilie zu einer Fülle von psychologischen Theorien aus verschiedenen Inhaltsbereichen aufweist, ergeben sich ferner strukturelle und funktionale Parallelen zu Begriffen aus Theorien, die nicht zu den Erwartungs-Wert-Modellen gehören; darauf wird u.a. in den folgenden Kapiteln eingegangen.

2.2.1 Kognitivistische Ansätze

Unter diesen Oberbegriff werden hier eine Reihe psychologischer Theorien oder Konzeptionen subsummiert, deren Gemeinsamkeit in der stärkeren Beachtung kognitiver Variablen besteht, und die nicht explizit als Lern-, Motivations- oder Entscheidungstheorie formuliert sind.

Beeinflußt von der Gestalttheorie WERTHEIMERS und KOFFKAS entwickelte LEWIN (1944, 1963) die dynamische Feldtheorie, in der gestaltpsychologische Überlegungen eine behaviorale (nicht behavioristische) Orientierung erfuhren. LEWIN formulierte das Konzept des Lebensraumes,

Tabelle 3

Terminologie verschiedener Erwartungs-Wert-Modelle ¹

Autor(en)	Modellkomponenten		
	Wertkomponente	Erwartungskomponente	Explanandum
LEWIN (1944, 1963)	valence	subjective probability	force (weighted valence)
TOLMAN (1951, 1959)	valence need push	expectation, means-ends-readiness	performance vector
SAVAGE (1954)	utility	subjective probability	subjective expected utility
ROTTER (1955, 1972)	reinforcement value, need value	subjective probability, freedom of movement	behavior potential, need potential
PEAK (1960)	intensity, affect	instrumentality	affective orientation, behavior
EDWARDS (1961)	utility	subjective probability	subjective expected utility
ATKINSON (1964)	motive, incentive value	expectancy	resultant motivation
VROOM (1964)	valence	subjective expectancy	force
FISHBEIN (1967)	evaluation	probability	attitude toward an act
GALBRAITH & CUMMINGS (1967)	valence	instrumentality, expectancy	effort
DULANY (1968)	subjective value	hypothesis of the distribution of reinforcement	behavior

(Fortsetzung der Tabelle 3 auf der nächsten Seite)

Fortsetzung von Tabelle 3

Autor(en)	Modellkomponenten		
	Wertkomponente	Erwartungskomponente	Explanandum
ATKINSON & BIRCH (1970)	value, valence	subjective expectancy	action tendency, action
CAMPBELL et al. (1970)	valence	instrumentality, expectancy	behavior force
SCHEIBE (1970)	value	belief	behavior
STEINER (1970)	valence	subjective probability	satisfaction
BEHLING & STARKE (1973)	desirebility	expectancy	performance
MISCHEL (1973)	subjective stimulus value	expectancy	behavior potential
MITCHELL & POLLARD (1973)	valence	expectancy	behavior
LAUCKEN (1974)	Effektvalenz	Effektwahrscheinlichkeit	Entwurf-Wert einer Handlung, Attribution
ACKOFF & EMERY (1975)	relativer Wert	Effizienz	Handlung
LANGENHEDER (1975)	Valenz	subjektive Übergangswahrscheinlichkeit	Valenz einer Handlung
HECKHAUSEN (1977)	Anreizkomponenten	Erwartungen	resultierende Handlungstendenzen

¹ Ähnliche Zusammenstellungen findet man bei FEATHER (1959), ATKINSON (1964), KIRSCH (1977²) und WERBIK (1978).

der aus personalen und materiellen Komponenten besteht, und der das Verhalten des in ihm stehenden Individuums beeinflußt:

$$V = f_{\cdot}(L) = f(P, U) \quad (24)$$

darin sind:

- V = Verhalten;
- L = Lebensraum;
- P = Person;
- U = Umwelt.

Die verschiedenen Regionen des Lebensraumes sind mit Valenzen ausgestattet; diese Valenzen konstituieren Vektoren, die das Ausmaß beschreiben, in dem das Individuum zu bestimmten Objekten strebt. Subjektive Wahrscheinlichkeiten werden von LEWIN die Zustände der Unsicherheit genannt, die Ausdruck davon sind, wie stark das Individuum seine Möglichkeiten zur Erreichung eines bestimmten Objektes in einer Region des Lebensraumes einschätzt. Damit liegt dieser Ansatz als Erwartungswert-Theorie vor, durch die LEWIN (1963) die Dynamik komplexer psychischer Situationen (wie etwa Konfliktlagen, Frustrationen) und das individuelle Aspirationsniveau (siehe auch LEWIN 1944) erklärt und vorhersagt.

Auch der kognitiv orientierte lernpsychologische Ansatz TOLMANs (1951, 1959) läßt sich den Erwartungs-Wert-Modellen zuordnen. Ausgangspunkt seiner Überlegung waren zahlreiche Tierexperimente, in denen er u.a. feststellte, daß Verhaltensentscheidungen von Ratten (etwa im einfachen T-Labyrinth) sowohl von "environmental variables" als auch von "individual difference variables" abhängen (vgl. TOLMAN 1938). Interindividuelle Differenzen in der Erfahrung mit ähnlichen Situationen und die konkrete Ausgestaltung der aktuellen Entscheidungssituation konstituieren subjektive kognitive Repräsentationen der Umwelt ("cognitive maps"), deren Hauptbestandteil Erwartungen darüber sind, inwieweit bestimmte Handlungen zu bestimmten Zielen führen ("means-ends-readinesses"). Eine weitere intervenierende Variable ist die Valenz oder Wertigkeit von Objekten. TOLMAN (1951, 1959) formulierte mit der Differenzierung dieser Überlegungen eine allgemeine Theorie für zielgerichtetes (menschliches) Verhalten und stellte sie u.a. in einem formalen System dar (siehe auch LANGENHEDER 1975, p. 17ff.). Ein theoretischer Ansatz, der zwar nicht zur Familie der Erwartungs-Wert-Modelle gehört, trotzdem Parallelen zu den instrumentalitätstheoretischen Ansätzen aufweist, liegt in der naiven Verhaltenstheorie vor. Begründet wurde sie von HEIDER (1944, 1958), dessen Grundgedanke war, daß naiv-theoretische Grundsätze, nach denen ein Individuen eigenes und fremdes

Handeln beurteilt, beachtet werden müssen, um Handlungspräferenzen und Handlungsentscheidungen erklären zu können. Handlungsbestimmende Faktoren sind auf der personalen Seite die Intention, der Wille und die Anstrengung, auf der ökologisch bedingten Seite die perzipierte "can"-Komponente, d.h., die subjektive Schätzung eines Individuums, ob eine bestimmte Handlung überhaupt erfolgreich durchgeführt werden kann. Diese Theorie fand durch andere Autoren Abwandlungen und Erweiterungen (vgl. etwa KELLEY 1973; LAUCKEN 1974; SHAVER 1975). LAUCKEN (1974) nimmt etwa eine Analyse der Beurteilung von Handlungsentwürfen in der naiven Handlungstheorie vor: der Entwurfwert hängt danach ab von den Effektvalenzen und den Effektwahrscheinlichkeiten (in Bezug auf Neben- und Haupteffekte) einer geplanten Handlung. Im Falle der Fremdbeobachtung von Verhalten werden diese Variablen vom Beobachter aus dem offenen Verhalten erschlossen und dies bestimmt dann die Art der Fremdattributionen. Durch die explizite Formulierung von Valenz- und Wahrscheinlichkeitsvariablen kann dieser Ansatz LAUCKENS (1974) als Erwartungs-Wert-Modell bezeichnet werden.

2.2.2 Lern- und motivationspsychologische Ansätze

Mit ATKINSON (1964) können bei den Lern- und Motivations-

theorien zwei Hauptströmungen unterschieden werden:

(1) Trieb-Habit-Theorien, (2) Erwartungs-Wert-Theorien.

Trieb-Habit-Theorien zeichnen sich dadurch aus, daß durch sie die Wahrscheinlichkeit und Intensität einer Handlung mit der Verknüpfung von Triebstärke (etwa "drive" bei HULL 1943) und der Gewohnheitsstärke ("habit") vorhergesagt wird. Prototyp einer solchen ausformulierten und formalisierten Theorie ist die systematische Theorie des Verhaltens von HULL (1943). LANGENHEDER (1975) bezeichnet Trieb-Habit-Theorien als einen Spezialfall der allgemeineren Erwartungs-Wert-Theorien (die auch als "Aussichten-mal-Wert-Theorien" bezeichnet werden; siehe WERBIK 1978). Trieb- und Anreizstärke können als spezifische Werte, Gewohnheiten als eine spezielle Art von Erwartungen oder Instrumentalitäten charakterisiert werden. Die Erwartungs-Wert-Theorien, die aus feldtheoretischen und gestaltpsychologischen Überlegungen entstanden sind, beschränken sich allerdings nicht - wie der Behaviorismus - auf biologisch determinierte "Werte" und deren eindeutige Abhängigkeit von Verstärkungsmerkmalen und auf Vergangenheits-erfahrungen. Wertsysteme werden etwa in dem motivationspsychologischen Ansatz von SIKULA (1971) als Antezedens für motiviertes Verhalten beschrieben, die als Bezugsrahmen für zukunftsbezogenes Denken und Verhaltensplanung in der Antizipation wesentlich sind. Ähnliches gilt für die Erwartungs-Wert-Theorie der Leistungsmotivation

von ATKINSON (1964; vgl. auch die Darstellung bei WERBIK 1978), die jedoch bald - ähnlich wie der kognitionspsychologische Ansatz von HECKHAUSEN (1973, 1977) - zu einer allgemeinen Theorie motivierten Verhaltens wurde (siehe. auch ATKINSON & BIRCH 1970).

Die Soziale Lerntheorie von ROTTER (1955, 1972) ist im Gegensatz zu diesen Theorien, die ihren Ursprung in motivationspsychologischen Überlegungen haben, genuin eine molare Lerntheorie für komplexe Verhaltensweisen. Auch sie gehört der Familie der Erwartungs-Wert-Theorien an. In Anschluß an THORNDIKES Gesetz der Auswirkung und TOLMANS Lohnerwartungskonstrukt formulierte ROTTER die folgende Modellfunktion für Verhalten:

$$BP_{x,S_1,R_a} = f (E_{x,R_a,S_1} \text{ \& } RV_{a_1,S_1}) \quad (25)$$

darin sind:

BP_{x,S_1,R_a} = Potential für die Handlung x in der Situation S_1 in Relation zu einer Verstärkung a;

E_{x,R_a,S_1} = subjektive Erwartung, daß der Handlung x in Situation S_1 der Verstärker R_a folgt;

RV_{a_1,S_1} = subjektiver Wert des Verstärkers a in Situation S_1 .

Die relevanten Konstrukte sind also (1) das Verhaltenspotential, das als relatives Konzept in Bezug zu den verfügbaren Handlungsalternativen steht, (2) die subjektive Erwartung (Instrumentalität) und (3) der Verstärkungswert (Valenz). Durch Konstrukterweiterungen kommt ROTTER (1972) dann zu einer generalisierten Modellfunktion, in der das Bedürfnispotential Funktion der Bewegungsfreiheit ("freedom of movement") und des Bedürfniswertes ("need value") ist.

Auf begriffliche Parallelitäten zu Erwartungs-Wert-Modellen in der kritischen Auseinandersetzung mit dem Konzept des operanten Konditionierens von BOLLES (1972) wurde ebenso schon früher hingewiesen wie auf die Begriffsunterscheidungen von ESTES (1969).

2.2.3 Entscheidungstheorie und Nutzwertanalyse

Die Entscheidungstheorie ist im Rahmen der Ökonomie und Mathematik entstanden und wird heute von zahlreichen wissenschaftlichen Disziplinen eingesetzt (zur interdisziplinären sozialwissenschaftlichen Anwendung siehe etwa FREY 1978). Entscheidungstheoretische Analysen werden - je nach Interesse und Fragestellung - unter deskriptiv-

analytischen oder normativen Aspekten durchgeführt. Obwohl somit der Begriff Entscheidungstheorie eine sehr heterogene Klasse von Theorien, die hier nicht umfassend dargestellt werden können (siehe dazu etwa KRAUSE 1977; LEE 1977; SLOVIC, FISCHHOFF & LICHTENSTEIN 1977; WERBIK 1978), umfaßt, kann in allen Entwürfen ein gemeinsames konzeptuelles Gerüst, das etwa bei JUNGERMANN (1976) in Matrix-Form dargestellt ist, festgestellt werden: ausgehend von bestimmten Zuständen der Welt (Situationen) wird die Auswahl einer Handlung aus einer Menge von wenigstens zwei Handlungsalternativen bei mehr oder weniger, objektiv oder subjektiv festgelegten Konsequenzen der Entscheidung untersucht. Neben eher statisch orientierten entscheidungstheoretischen Ansätzen (etwa dem SEU-Prinzip, dem Dominanzprinzip oder dem Maximinprinzip; siehe KRAUSE 1977; LEE 1977) findet heute eine Entwicklung hin auf dynamische Entscheidungstheorien statt, die in stärkerem Maße kognitive Variablen beinhalten. Ausgehend vom Prozeßcharakter menschlichen Verhaltens stellt etwa KRAUSE (1977) ein dynamisches Entscheidungsmodell am Beispiel einer BAYES'schen Lernprozedur dar. Die komplexe Analyse der Informationsaufnahme und -verarbeitungsprozesse ist ein Kernpunkt solcher dynamischer Ansätze; hier tritt eine Überlappung von Forschungsarbeiten zur Entscheidungstheorie und zur Psychologie der komplexen

Informationsverarbeitung auf (siehe hierzu auch SLOVIC & LICHTENSTEIN 1971; SLOVIC, FISCHHOFF & LICHTENSTEIN 1977).

Erwartungs-Wert-Theorien wie etwa das grundlegende entscheidungstheoretische SEU-Modell verfügen auch über Strukturähnlichkeiten mit präskriptiv-analytischen Entscheidungsmodellen, die zur Optimierung von Entscheidungsprozessen eingesetzt werden. BIASIO (1969) entwirft so etwa auf der Basis des SEU-Modells einen Ansatz zur Optimierung von Entscheidungsprozessen in der Industrie. Zu nennen sind auch das in der Politologie entwickelte "Planning-Programming-Budgeting-System" (BÖHRET & NAGEL 1969), die Multiattribute Nutzentheorie (vgl. EDWARDS & GUTTENTAG 1975; EDWARDS, GUTTENTAG & SNAPPER 1975; NEWMAN 1977; KASUBEK & ASCHENBRENNER 1978) und andere Methoden der Nutzwertanalyse (vgl. BÖHRET 1975; ZANGENMEISTER 1977; BECHMANN 1979). Der wesentliche Unterschied zu deskriptiv-analytischen Analysen besteht darin, daß hier Valenz- und Instrumentalitätsschätzungen von Experten durch die sogenannte "Delphi-Technik" erhoben werden.

2.2.4 Sozialpsychologische Handlungstheorien

Exemplarisch kann hier nur auf einige der sozialpsychologischen und soziologischen allgemeinen Handlungstheorien

(vgl. die Übersicht bei GRAUMANN 1972) eingegangen werden.

KRAAK & LINDENLAUB (1975) stellen etwa klar den Bezug ihres instrumentalitätstheoretischen Ansatzes zur allgemeinen Theorie menschlichen Verhaltens von PARSONS & SHILS (1951) her. Wertorientierungen werden von diesen Autoren als die wesentlichen analytischen Kategorien konzipiert, die als kulturelles System symbolisch zwischen sozialem System und Person-System vermitteln. Handeln bedeutet immer Mittelwahl zur Zielerreichung. Da der Handelnde meist viele Ziele hat und in einer bestimmten Situation steht, trifft er situativ erfahrungsbedingte Annahmen über Ziele und deren Erreichungsmöglichkeiten. PARSONS (1959) stellt so etwa ein Sequenzdiagramm sozialen Handelns dar, das mit instrumentellen und konsumatorischen Aktivitäten die Grundphasen des Handlungsprozesses auf einer allgemeinen Ebene beinhaltet. Rollentheoretische Überlegungen weisen auf die Einschränkungen der Handlungs- und Entscheidungsfreiheit durch gesellschaftliche und in der Sozialisation erworbene Rollenerwartungs-Systeme (siehe hierzu etwa auch FISHBEIN 1967; DULANY 1968). Rollen werden durch einen Satz von Erwartungen an bestimmte soziale Positionen definiert; Erwartungen sind "wert- und normorientierte, auf Positionen gerichtete Haltungen" (KLOSE 1971, p. 92). Deutlich wird der Bezug von Rollen als wichtige Prämisse für Handlungsentscheidungen auch bei THOMAS & BIDDLE (1966),

die Rollenverhalten als Funktion von Erwartungen über Verhaltensfolgen und von Normen über den Wert von Verhalten konzipieren.

Auch die Theorie des sozialen Austauschs von THIBAUT & KELLEY (1956; "theory of behavior exchange") und HOMANS (1961; "cost-reward-theory" oder "social exchange theory") verdient Erwähnung. Durch diese Theorien wird soziales Verhalten als Funktion des Austauschs von Belohnungen und Kosten in Interaktionen erklärt. Belohnungen und Kosten werden zu einer Nutzen-Kosten-Bilanz ("outcome") aufgerechnet; diese wird mit dem individuellen Erwartungsniveau verglichen und wirkt dann verhaltens- und entscheidungssteuernd. Aus diesen Überlegungen folgt bei HOMANS (1961) die Werthypothese und die Erfolgshypothese, die klare Korrespondenzen mit den Begriffen der Erwartungs-Wert-Modelle aufweisen. Zur Kritik dieser Theorien, auch in ihrem Bezug zum Modell der Spieltheorie und des "homo oeconomicus" siehe etwa GERGEN (1969).

Weitere Ausführungen zur Relevanz sozialpsychologischer Theorien für die Analyse menschlicher Entscheidungshandlungen finden sich bei LANGENHEDER (1975) und GROSS (1972), der u.a. auch auf das Problem des Reduktionismus in solchen Theorien eingeht.

2.2.5 Kybernetik und Modelltheorie

Kennzeichen kybernetischer Theorien ist ihre breite Anwendbarkeit auf verschiedenste Inhaltsbereiche. Dies gilt vor allem für die deduktiven (vgl. VON BERTALANFFY 1968) und induktiven (vgl. BOULDING 1968) Ansätze zu einer Allgemeinen Systemtheorie. Erst durch sie, so stellt KLAUS (1974) fest, konnte die idealistische Teleologie, die er als unwissenschaftliche und idealistische Lehre von Zwecken und Finalursachen bezeichnet, in eine real-wissenschaftliche Theorie zielgerichteter Verhaltensweisen überführt werden. Ziele liegen in Systemen in Form von Führungsgrößen (bei der Festwertregelung) oder als Soll-Werte (bei freier Regelung) vor; Mittel sind die zur Zielerreichung eingesetzten Rezeptoren und Effektoren, die Regel- und Stellgrößen (siehe auch KLAUS 1969; GUDERMUTH & KRIESEL 1973).

Die TOTE-Einheit ("Test-Operate-Test-Exit") von MILLER, GALANTER & PRIBRAM (1960) ist ein einfaches Beispiel für ein kognitives Variablensystem, das bei der Handlungsplanung wiederholt durchlaufen werden kann. Ein Istzustand (Regelgröße) wird sukzessiv gegen einen Sollwert (der als Führungsgröße gelernt ist, sich aber auch während der Durchläufe durch Rückkopplungsprozesse verändern kann) getestet. Beim Vorliegen einer Ist-Soll-Wert-Diskrepanz kommt es zu

einer Operation (Stellgröße), deren Ziel in der Minimierung dieser Diskrepanz liegt. Eine Erweiterung und Anwendung dieses einfachen Prinzips findet sich etwa im "general problem solver model" von NEWELL (1968).

Die Theorie des zielbewußten Systems wird von ACKOFF & EMERY (1975) zum ersten Male versuchsweise zusammengefaßt dargestellt. Sie greifen, ähnlich wie KLAUS (1974), die teleologischen Konzepte Ziel und Funktion auf und belegen die Fruchtbarkeit des Verstehens einiger weniger wesentlicher Systemmerkmale für die Analyse des menschlichen Verhaltens, das als System zielbewußter Vorgänge betrachtet wird. Die "Handlung eines Systems" wird als aktives Ereignis definiert, als eine aktive Änderung in einem oder mehreren strukturellen Merkmalen eines Elements, eines Systems, einer Systemumwelt oder der Beziehungen zwischen ihnen. Diese Änderung führt zu einem "Ergebnis", dem Handlungsprodukt. "Instrumente" sind Mittel, die von funktionalen Systemen benutzt werden. Zielbewußte Systeme sind dazu fähig, ihre Ziele unter gegebenen Umständen zu ändern. Dies geschieht durch Neukalibrierungen, deren Basis positive Rückkopplungsmechanismen sind. Zielbewußte Systeme wählen also die Ziele ebenso wie die Instrumente, mit denen diese Ziele erreicht werden sollen, selbst: "Es zeigt somit einen Willen. Die bekanntesten Beispiele für derartige

Systeme sind Menschen." (ACKOFF & EMERY 1975, p. 32). Ein essentielles Merkmal solcher Systeme ist das "Vorhandensein von choice" (ACKOFF & EMERY 1975, p. 35). Eine Entscheidung ist die Auswahl einer oder sukzessiv folgender, strukturell unterschiedlicher, jedoch funktional ähnlicher Verhaltensweisen in einer bestimmten Umgebung, die von ACKOFF & EMERY (1975) durch die folgende Modellfunktion abgebildet wird:

$$P_i (C_i) = \sum_j \{E_{ij} \times V_j (O_j)\} \quad (26)$$

darin sind:

$P_i (C_i)$ = Wahrscheinlichkeit, daß ein Individuum/System in einer gegebenen choice-Situation die Handlung C_i verfolgen wird;

E_{ij} = Effizienz einer Handlung i für die Erreichung eines Ergebnisses j ;

$V_j (O_j)$ = relativer Wert des Ergebnisses j ($j = 1, 2, \dots, n$).

Dieses "konzeptuelle Modell des Choice-Prozesses" von ACKOFF & EMERY (1975) kann ebenfalls als Erwartungs-Wert-Theorie bezeichnet werden.

2.3 ZUSAMMENFASSUNG

Es wurde dargelegt, daß mit den instrumentalitätstheoretischen Ansätzen zur Vorhersage von Handlungen bzw. Handlungspräferenzen ein Typ b-Forschungsprogramm (HERRMANN 1976) vorliegt, das als paradigmatische Theorienkonzeption auf eine variable Menge von empirischen Problemen aus den verschiedensten Interessen und Zielsetzungen heraus angewendet werden kann. Hauptanwendungsgebiet ist heute die Organisationspsychologie. Dies stellt aber keineswegs eine Beschränkung dar; zunehmend sind Forschungsarbeiten festzustellen, in denen mit dem instrumentalitätstheoretischen Ansatz dieser Einsatzschwerpunkt verlassen wird.

Durch die Zugehörigkeit der Instrumentalitätstheorien zur Familie der Erwartungs-Wert-Modelle und durch strukturell- und funktional-begriffliche Parallelitäten zu einer Fülle anderer theoretischer Konzeptionen in der Psychologie, weisen sie reichhaltige Interdependenzen zu großen Bereichen des "Flechtwerks" wissenschaftlicher Problemlösungsprozesse und -ansätze auf. Von KRAAK (1976) wird die Instrumentalitätstheorie sogar als Vehikel für eine systematische Ordnung sozialwissenschaftlicher Theorien vorgeschlagen.

Wesentliche Probleme instrumentalitätstheoretischer Ansätze liegen in der Frage der Abbildungsgenauigkeit subjektiver Ziel-

systeme, in Operationalisierungen der relevanten Variablen, in der Frage der Sinnhaftigkeit und Notwendigkeit der Übertragung mathematischer Postulate aus der Entscheidungstheorie auf diese Ansätze, in den Unterschieden von intra- und inter-individueller Modellprüfung, in Kausalitätsproblemen und in der Frage nach möglichen person- und situations- bzw. reaktionsspezifischen Geltungsbereichseinschränkungen.

Abschließend soll noch vermerkt werden, daß in den instrumentalitätstheoretischen Ansätzen nicht vorausgesetzt wird, daß Handlungssubjekte Bilanzen (in Art der aufgeführten Varianten der Modellfunktionen) errechnen; es wird lediglich die Hypothese aufgestellt, daß sich intra-individuelle Abwägungsprozesse durch solche Berechnungsverfahren zutreffend abbilden lassen:

"Rather, expected value should be seen as a general approximation of people's behavior. It points out the factors of importance (i.e. expectancies, instrumentalities, and valences) and suggests ways in which these variables alone and in combination influence behavior." (MITCHELL 1979, p. 255).

3 KOGNITIONSPSYCHOLOGISCHE ANALYSEN DES ERZIEHERVERHALTENS

Kognitionspsychologisch orientierte Analysen des Erziehverhaltens haben im Typ a-Forschungsprogramm "Erziehungsstilforschung" den Stellenwert von Teilbereichstheorien (siehe auch Abbildung 1). Wissenschaftshistorisch bilden sie den jüngsten Zweig der Erziehungs- und Sozialisationsforschung. In Anlehnung an SCHNEEWIND (1975; siehe auch LUKESCH 1980) kann der Gegenstand der Erziehungsstilforschung durch die folgenden vier Aufgabenstellungen bestimmt werden:

- (1) die umfassende Deskription des Erziehverhaltens;
- (2) die Erklärung des Zustandekommens der Art und Ausprägung von Erziehverhalten;
- (3) die Überprüfung des Erklärungsbeitrages von Erziehverhalten im Hinblick auf die Effekte von Sozialisationsprozessen;
- (4) die Veränderung des Erziehverhaltens und die Evaluation dieser Veränderung mit Bezug zu seinen Konsequenzen.

In der Erziehungsstilforschung beschäftigte man sich zunächst vor allem mit den Aufgabenstellungen (1), (3) und (4). Die Frage, welche Antezedensbedingungen für pädagogisches Verhalten selbst verantwortlich sind (Fragestellung 2), stand lange Zeit im Hintergrund. Schon KEMSIES (1899, p. 2) sah die "Kardinalfrage" der Pädagogischen Psychologie unter einer speziellen, entwicklungspsychologischen Perspektive:

"Solange der gesetzmäßige Zusammenhang zwischen der erzieherischen Einwirkung und den einfachsten sowohl als kompliziertesten Phänomenen der Kinderseele nicht klargelegt ist, kann von wissenschaftlicher Lösung des Problems nicht die Rede sein." (zitiert nach SKOWRONEK 1979, p. 20). Verhalten von Sozialisationsagenten interessiert hier also primär als unabhängige Variable für die Erklärung und Vorhersage von abhängigen Variablen auf der Seite des Sozialisanden. Dies führte zu einer Fülle empirischer Untersuchungen, die (meist korrelationsstatistisch) solche Zusammenhänge aufdecken und erklären wollten. Die Frage nach den Antezedensbedingungen pädagogischen Handelns trat erst in jüngster Zeit in den Blickpunkt der Forschung (vgl. etwa BRIM et al. 1962; BELL 1968; HOFER & DOBRICK 1978; KRAMPEN & BRANDTSTÄDTER 1980). Um die Einbettung dieser Erzieherforschung in den weiteren Rahmen der Erziehungsstilforschung zu verdeutlichen, soll zunächst ein kurzer Überblick zu den Entwicklungen der Erziehungsstilforschung gegeben werden.

Als "a posteriori" Modelle bezeichnen STAPF et al. (1972) in der Erziehungsstilforschung Ansätze (Typ a-Forschungsprogramm), bei denen theoretische Überlegungen schwerpunktmäßig "ex post facto", also erst nach der Empirie, angestellt werden. Das theoretische Modell

ist ein Produkt der Empirie, nicht expliziter Ausgangspunkt und geprüftes Ergebnis. Für eine ausführliche Darstellung solcher a posteriori Ansätze im Bereich der Erziehungsstilforschung sei etwa auf die Arbeiten von HÖGER (1972) und LUKESCH (1975) verwiesen. Gemeinsame Kennzeichen pädagogisch-philosophischer Erziehertypologien (etwa von CASELMANN 1964³; SPRANGER 1969⁸), empirischer Erziehertypologien (etwa die wohl bekanntesten "Typen" des "autokratischen", "demokratischen" und "laissez-faire" Erziehers von LEWIN, LIPPITT & WHITE 1939; vgl. auch TAUSCH 1958) und der dimensionsorientierten Ansätze (etwa von ROE, SCHAEFER, BECKER etc.; siehe im Überblick TAUSCH & TAUSCH 1971⁶; LUKESCH 1975) ist ihr induktiv-klassifikatorisches Vorgehen mit dem Ziel, den Problembereich des Erziehungsstils unter dem Aspekt der Auswirkung von Erziehverhalten auf die Entwicklung und das Verhalten der Sozialisanden möglichst umfassend zu analysieren. Es wird der Versuch einer Bestandsaufnahme gemacht, bei dem die Aufgabenstellung (1) und (3) im Vordergrund des Interesses stehen (siehe oben). Die Unterschiede zwischen den genannten Ansätzen sind dabei vor allem im methodologischen Bereich immens: CASELMANN und SPRANGER verlassen kaum die Ebene individualistisch-subjektiver Beobachtungen, Erfahrungen und philosophisch-moralischer, direkt wertender Überlegungen; die empirischen

Typologien setzen dagegen vor allem auf das experimental-psychologische Vorgehen und die dimensionsorientierten Untersuchungen fussen hauptsächlich auf Fragebogen- oder Beobachtungsdaten, die zumeist faktorenanalytisch reduziert werden. Ergebnis dieser Bemühungen sind Beschreibungen des Erziehverhaltens, die einen relativ allgemeinen, d.h. situationsübergreifenden Charakter haben. Die Parallele zur Differentiellen Psychologie, wo nach zeitlich relativ stabilen, in verschiedenen Situationen erkennbaren Persönlichkeitsmerkmalen einer Person gesucht wird, ist hier deutlich. Erziehverhalten wird als etwas betrachtet, das von der jeweiligen Erziehungssituation relativ unabhängig seine ganz bestimmten, mit der Persönlichkeit des Erziehers verhafteten Merkmale hat. Die Situationsspezifität und -abhängigkeit von Erziehverhalten und seine daraus resultierende Komplexität werden kaum beachtet. Die Frage nach der Stabilität und Generalität des Erziehverhaltens wird indirekt - und dies ist eine der wenigen theoretischen Vorannahmen - a priori bejaht. Empirische Untersuchungen zeigen nun, daß diese theoretische Annahme der Realität wohl kaum gerecht wird (vgl. etwa NICKEL & FENNER 1974; SHAVELSON & DEMPSEY-ATWOOD 1976; SHAVELSON & RUSSO 1977). Auf weitere, z.T. recht harsche Kritikpunkte an den unterschiedlichen a posteriori Ansätzen soll hier nicht weiter eingegangen

werden (vgl. hierzu HÖGER 1972; HERRMANN, STAPF & DEUTSCH 1975; LUKESCH 1975; SCHNEEWIND 1975), es soll lediglich noch einmal betont werden, daß diese Ansätze auf die Deskription von Erziehverhalten und - partiell - auf die Interdependenzanalyse von Erziehverhalten und Verhalten bzw. Entwicklung des Sozialisanden (siehe etwa GARDNER 1974; SPANHEL, TAUSCH & TÖNNIES 1975; FRICKE 1977) ausgerichtet sind, also die pädagogisch-psychologischen Aufgabenstellungen der Explanaton und Prognose von erzieherischem Verhalten außer Acht lassen.

Bei den Typ b-Ansätzen bildet nicht die Empirie, sondern eine Theorie oder ein Erklärungsprinzip den Ausgangspunkt der Forschung. STAPF et al. (1972) bezeichnen diese Ansätze auch als "a priori" Modelle. Ein potentiell, schon vorliegendes oder konstruiertes Explanans wird auf den Problembereich des Erziehverhaltens übertragen und dann empirisch überprüft. Motiviert waren solche Ansätze in der Erziehungsstilforschung zunächst durch den unbefriedigenden Forschungsstand. Durch die mangelnde theoretische Verankerung der a posteriori Ansätze ist eine Integration der verschiedenen Befunde kaum möglich (vgl. HERRMANN, STAPF & DEUTSCH 1975; NAYLOR 1975; LUKESCH 1980). Ziel ist eine "sparsame Erziehungsstiltheorie mit großem Objektbereich" (HERRMANN, STAPF & DEUTSCH 1975, p. 181), die die Anhäufung unverbundener

Einzelbefunde aufheben kann. Theorien zum Erziehverhalten stellen dabei einen Teilbereich einer solchen angestrebten Theorienkonzeption dar. Das zunehmende Interesse an handlungssteuernden Kognitionen und Antezedensbedingungen pädagogischen Handelns ist darüber hinaus auch durch die vermehrte Zuwendung zu Aufgabenstellung (4), der Veränderung erzieherischen Handelns z.B. in Erzieher- oder Lehrertrainings, motiviert. Die einfache Weitergabe entwicklungspsychologischen Bedingungswissen wird hier nur in geringem Maße handlungswirksam (vgl. NICKEL 1973, 1979; HINSCH 1979); zudem basieren Programme zur Intervention bei Erziehern heute hauptsächlich auf Ergebnissen aus anderen Bereichen der Psychologie (vor allem aus der Lernpsychologie und aus der pädagogischen Anwendung der klient-zentrierten Psychotherapie; vgl. etwa MINSEL, KAATZ & MINSEL 1976; BARRES 1977; SYDOW 1978; KERN 1979) und weniger auf Beiträgen aus der Erziehungsstilforschung.

Neben den kognitionspsychologischen Ansätzen zur Analyse von erzieherischem Verhalten, die im folgenden ausführlich dargestellt werden sollen, sind zwei alternative Ansätze zu nennen.

Unter lerntheoretischer Perspektive kann pädagogisches Verhalten als ein durch Verstärkungsereignisse kontrolliertes

und kontrollierendes Interaktionsverhalten betrachtet werden (vgl. BELL 1968; KLEIN 1971; BRUNNER 1977). Dem Zwei-Komponenten-Modell der elterlichen Bekräftigung von STAPF, HERRMANN, STAPF & STÄCKER (1972) kommt hier eine besondere Bedeutung zu, da in diesem Ansatz zur Erziehungsstilforschung, der die Interdependenzanalyse von Erziehverhalten (als Verstärkungsverhalten) und Sozialisandenmerkmalen (vor allem die Normorientierung des Kindes) fokussiert, explizit auf lerntheoretische Modellvorstellungen zurückgegriffen wird. Als eine Teilbereichstheorie, die die Aufgabenstellung (3) der Erziehungsstilforschung zum Gegenstand hat, bleibt sie allerdings per definitionem auf den familiären Bereich beschränkt. Erweiterungen dieses Modells auf sekundäre Sozialisationsprozesse (etwa in Kindergarten oder Schule) sind zwar möglich, erfordern aber die Beachtung zusätzlicher (hypothetischer) Variablen, die nicht mehr mit der engen Bindung des Zwei-Komponenten-Modells an die Lerntheorie in Einklang stehen (vgl. KRAMPEN 1974; STURZEBECHER & HERRMANN 1974). Als dimensionsorientierter Ansatz, der sich auf die Deskription eines bestimmten Teilbereichs des elterlichen Verhaltens und die Explanat ion bestimmter Effekte bei Sozialisanden beschränkt, hat dieses Modell zu einer Fülle empirischer Studien angeregt (vgl. etwa STAPF et al. 1972; HERRMANN, STAPF & STÄCKER 1973;

LOHMANN 1975; BOLLINGER & KREFT 1978). Aussagen über Antezedensbedingungen erzieherischen Verhaltens können aber nicht gemacht werden.

Unter sozialpsychologischer Perspektive wird erzieherisches Verhalten als ein durch Rollenerwartungen und Konformitätszwänge gesteuertes Handeln betrachtet (vgl. etwa BIDDLE et al. 1966; KLOSE 1971). Die Applikation der Rollentheorie (vgl. etwa THOMAS & BIDDLE 1966) auf die Analyse von Lehrerverhalten liegt nahe, da die Schule eine soziale Organisation ist, in der, wie in allen Organisationen, das Verhalten der Beteiligten durch Rollenvorschriften, Rollenerwartungen etc. mitbestimmt wird (vgl. FURR 1974). Im Vordergrund dieser sozialpsychologischen Analysen erzieherischen Verhaltens steht bislang die Deskription des Rollensystems. Übereinstimmung herrscht darin, daß die Lehrerrolle nicht präzise und klar definiert ist: MUSGROVE & TAYLOR (1969) bezeichnen etwa das Arbeitsfeld und die Position des Lehrers als eine "ill-defined situation". Der Lehrer steht in einem komplexen "Kräftefeld seiner Bezugsgruppen" (PETER 1973, p. 87), das durch die Binnenstruktur der horizontal und vertikal gegliederten Schulorganisation und außerschulische Bezugsgruppen konstituiert wird (vgl. auch KLOSE 1971). Die berufliche Selbstperzeption des Lehrers als handlungssteuernde Kognition etabliert sich also in einem Interessen-

feld mit z.T. divergenten Erwartungen, woraus Inter- und Intrarollenkonflikte resultieren können. Beschreibungen der verschiedenen Subrollen, die Lehrer innehaben (können), liegen sowohl auf der Basis von Daten aus der Lehrersicht als auch auf der von Daten aus der Perspektive unterschiedlicher Bezugsgruppen mit den Arbeiten von BIDDLE et al. (1966), EMANS (1969), MUGROVE & TAYLOR (1969), MANN et al. (1970), BRAGA (1972), ADAMS-WEBBER & MIRC (1976), MOSYCHUK et al. (1976) und NAVE-HERZ (1977) vor. Bleibt hier die handlungssteuernde Relevanz dieser sozialpsychologischen Variablen implizit, so wird sie in der rollentheoretischen Aufarbeitung erzieherischen Handelns von ROSENCRANZ & BIDDLE (1964) und in Untersuchungen zur objektiven und subjektiven Konformität in normativ-kognitiven Orientierungslagen von Lehrern (vgl. etwa BRANDTSTÄDTER & KRAMPEN 1979) deutlicher. Es sei hier angemerkt, daß wesentliche Variablen dieses sozialpsychologischen Ansatzes zur Analyse erzieherischen Verhaltens in einigen Erweiterungen des instrumentalitätstheoretischen Grundmodells vorhanden sind (siehe Kapitel 2).

Bevor auf die kognitionspsychologischen Ansätze zum Erziehverhalten eingegangen wird, soll noch eine heute zunehmend in der Erziehungsstilforschung sich abzeichnende Spezialisierungstendenz erwähnt werden. Beschäftigen sich

einige Autoren vor allem mit elterlichem Erziehungsverhalten und der familiären Sozialisation (vgl. etwa STAPF et al. 1972; SCHNEEWIND 1975; LUKESCH & SCHNEEWIND 1978), so konzentrieren sich andere auf institutionelle Erzieher, z.B. auf den Lehrer (vgl. etwa SHAVELSON 1973; NICKEL 1976). Bestehen nun für die oben aufgeführten Aufgabenstellungen (3) und (4) der Erziehungstilforschung sicherlich wesentliche Unterschiede zwischen familiären und institutionellen Erziehungs- und Sozialisationsprozessen (vgl. dazu etwa LUKESCH 1980), die sich etwa in der Beschränkung des Zwei-Komponenten-Modells von STAPF et al. (1972) auf die familiäre Sozialisation zeigen, so kann hingegen festgestellt werden, daß dies für die Analyse des Erziehverhaltens (also die Aufgabenstellungen 1 und 2; siehe oben) nicht gelten kann. Ansätze zur Deskription, Explanatation und Vorhersage erzieherischer Handlungen müssen prinzipiell auf alle pädagogischen Verhaltensweisen, egal ob das nun Handlungen von Eltern, Kindergärtnerinnen, Lehrern oder anderen Sozialisationsagenten sind, anwenden lassen. Wenn im folgenden der Schwerpunkt auf der Analyse der Lehrerhandlung liegt, so ist dies nur eine besondere Art der Anwendung im Rahmen der Pädagogischen Psychologie.

Wissenschaftshistorisch kann also in der Erziehungstilforschung, soweit sie auf die Analyse des Erzieher-

verhaltens bezieht, eine Entwicklung festgestellt werden, die ausgehend von phänomenologisch-deskriptiven Systematisierungsversuchen hin zu eher handlungstheoretisch orientierten Ansätzen geht. Diese Entwicklung soll in den folgenden Kapiteln dargestellt werden.

3.1 KONZEPTUELLE SYSTEMATISIERUNGEN

Heuristische Versuche den Begriff "Erziehungsstil", der etwa von LUKESCH (1975, p. 13) als "Sammeltopfbezeichnung" für alles das, was irgendwie mit Erziehung und Sozialisation zu tun hat, bezeichnet wird, zu präzisieren und aufzuschlüsseln, bildeten den ersten Ansatzpunkt der handlungstheoretisch orientierten Analyse von Erzieherverhalten. Die folgenden Variablen werden etwa von STOLZ (1967), BREZINKA (1972, 1975), STAPF et al. (1972), LUKESCH (1975) und SCHNEEWIND (1975) als Minimaldifferenzierung des Begriffs "Erziehungsstil" vorgeschlagen:

- (1) Erziehungspraktiken oder Erzieherhandlungen als das, was ein Sozialisationsagent in einer Erziehungssituation tut;
- (2) Erziehungsziele als Sollsetzungen eines Erziehers (a) im Sinne von Entwicklungszielen für die Persönlichkeit des Sozialisanden (etwa: "Schüler X sollte fleißiger sein"), (b) im Sinne von Rollenzielen für das eigene

Erziehverhalten in Bezug auf einen Sozialisanden oder in Bezug auf eine Gruppe von Sozialisanden (etwa: "Als Lehrer sollte ich auf die Einhaltung der Klassendisziplin achten");

- (3) Erziehungseinstellungen als sozialisanden-bezogene Meinungen oder Erlebnisreaktionen eines Erziehers, die (a) deskriptiven Charakter (etwa: "Schüler X ist sehr intelligent"), (b) subjektiv-kausalen oder -instrumentellen Charakter haben können (etwa: "Wenn ich Schüler X lobe, dann nimmt seine Beteiligung am Unterricht zu").

Diese rein begriffliche Minimaldifferenzierung des Konstrukts "Erziehungsstil" hat sich in der Forschung weitgehend durchgesetzt. Im Rahmen der familiären Sozialisationsforschung gibt es eine Reihe von umfangreicheren Arbeiten, die sich mit der Analyse der Wechselbeziehungen dieser Variablen beschäftigen (vgl. etwa STOLZ 1967; EMMERICH 1969; SCHNEEWIND, ENGFER, FILIPP & HOFFMANN 1975). Alle diese Arbeiten beschränken sich jedoch weitgehend auf die Deskription von Variablen und Prozessen, die für die Analyse des Erziehverhaltens für wichtig gehalten werden. Kognitionspsychologische und handlungstheoretische Grundvorstellungen bestimmen hier zwar partiell die Variablenauswahl, ein theoretisches Modell zur Explanatation und Vorhersage erzieherischer Handlungen bzw. Handlungspräferenzen wird jedoch nicht erstellt.

Vielmehr wird - zumindest von STOLZ (1967) und SCHNEEWIND et al. (1975) - versucht, von diesen kognitiven Erziehervariablen direkt eine Brücke zu den Erziehungswirkungen, also zu dem Verhalten und der Entwicklung der Sozialisanden, zu schlagen. EMMERICH (1969) beschränkt sich bei seiner funktional-kognitiven Analyse der elterlichen Rolle auf die Deskription folgender kognitiver Komponenten: (a) allgemeine positive und negative Bewertungen kindlichen Verhaltens (Zielbewertungen), (b) Annahme und Vermutung über die Effektivität verschiedener Erziehungspraktiken (Mittel-Ziel-Vermutungen), (c) perzipierte Möglichkeiten, eine bestimmte Handlung auszuführen (Mittel-Ziel-Kapazitäten), (d) Annahmen über das Maß, in dem ein bestimmtes Kind die Zielvorstellungen unter (a) erreicht oder nicht erreicht hat (Zielerreichung). In einer Fragebogenuntersuchung mit Eltern als Informanden stellte EMMERICH u.a. wesentliche Interdependenzen dieser kognitiven Variablen und geringe Überlappungen dieser Variablen mit den Variablen, die durch das "Parental Attitude Research Instrument" (PARI, SCHAEFER & BELL 1958) gemessen werden, fest.

Neben diesen empirischen Arbeiten zur Deskription handlungssteuernder Kognitionen von Erziehern gibt es eine Reihe anderer, die sich spezifischer mit einzelnen Variablenklassen (vor allem den Erziehungseinstellungen

und Erziehungszielen) beschäftigen.

So wurden gerade für den Bereich der schulischen Sozialisation und der Analyse der Lehrerhandlung verschiedene Fragebogen zur Erfassung von Einstellung von Lehrern entwickelt. Zu nennen sind hier etwa im deutschsprachigen Bereich der Konstanzer Fragebogen für Schul- und Einstellung (KSE; KOCH, COLETTA & MÜLLER-FOHRBRODT 1972; siehe auch KOCH 1972, 1975; ANTOCH 1974, 1975) und der Lehrer-Einstellungs-Fragebogen (LEF-3) von LANGFELD & FINGERHUT (1975). Neben diesen Fragebogen, die Einstellung relativ allgemein mit verschiedenen Subskalen wie "Berufung versus Job", "Druck versus Zug", "Negative Reformbereitschaft versus Veränderungsbereitschaft" (alle aus dem KSE), "konservativ-autoritäre Einstellung" oder "Einstellung des Lehrers gegenüber kulturellen Werten" (aus dem LEF-3) erfassen sollen, liegen eine Reihe inhaltlich spezifischerer Entwürfe vor, die etwa die Orientierung an institutionellen Normen (LANGFELD, ROSEMAN, LANGFELD-NAGEL & STEFFENS 1975), berufsbezogene Einstellungen (NIEMANN 1972; BICKEL & CHRISTEN 1977) oder den erlebten beruflichen Stress (KYRIACOU & SUTCLIFFE 1978; siehe auch KYRIACOU & SUTCLIFFE 1977, 1979) erheben. Problematisch bei diesen Instrumenten ist vor allem die Vermischung von deskrip-

tiven und subjektiv-instrumentellen Einstellungselementen und die Frage, inwieweit die jeweils erfaßten Einstellungsmuster mit Handlungen bzw. Handlungspräferenzen in Einklang stehen (siehe hierzu etwa MIELKE 1978). Handlungstheoretisch orientierte Ansätze zur Erklärung von erzieherischen Verhalten liegen mit ihnen sicherlich nicht vor; sie stellen lediglich eine forschungsökonomische Operationalisierungsmöglichkeit für einen Aspekt kognitiver Variablen der Handlungsplanung und -regulation dar.

Erziehungsziele, ein weiterer Aspekt der handlungstheoretisch orientierten Minimaldifferenzierung des Begriffs "Erziehungsstil", sind der zweite Forschungsbereich, in dem heute einige Einzelbefunde vorliegen. Auch hier wird eine Variablenklasse im Sinne begriffsanalytischer Vorarbeiten herausgegriffen und gezielt untersucht. Erziehungsziele stellen als Bestandteile des allgemeinen Wertsystems einer Gesellschaft eine explizit oder implizit formulierte Antizipation darüber dar, was von der folgenden Generation erwartet bzw. für notwendig erachtet wird (vgl. CLAESSENS 1967³; SCHMIDT 1971). Sie unterliegen daher dem gesellschaftlichen Wandel (KLAFKI 1970; JONES, STEWART & WINTER 1974). Neben der Familie und Gleichaltrigen ist die Schule als institutionelle,

staatliche Sozialisationsinstanz ein wichtiger Vermittler von Werten. Eine umfassende Zusammenstellung empirischer Befunde zu Erziehungszielen von Eltern in verschiedenen Kulturen und Subkulturen legte LUKESCH (1976; siehe auch KRAMPEN 1976) vor. Im Gegensatz zu elterlichen Rollen- und Erziehungszielen sind die von Lehrern expliziter durch gesellschaftliche Institutionen bestimmt und eingeschränkt. Sowohl Gesetze und Verordnungen als auch Lehrpläne schreiben den größten Teil der fachlichen, aber auch der nicht-fachlichen Lehrziele vor (vgl. etwa den Strukturplan für das Bildungswesen vom DEUTSCHEN BILDUNGSRAT 1970; KÖHLER 1974). Die vorliegende Forschung zu Erziehungszielen von institutionellen Erziehern ist bislang eher dürftig. WANDT (1952) und LINDGREN & PATTON (1958) stellten etwa fest, daß Grundschullehrer eher kindzentrierte Werte, Sekundarschullehrer eher fachzentrierte Werte vertreten. Arbeiten zu allgemeinen Werthaltungen von Lehrern, in denen der "Value Survey" von ROKEACH (1973) eingesetzt wurde, liegen mit den Studien von KAKKAR (1970) und SIKULA, JURS & SIKULA (1972) vor. WILSON & GOETHALS (1960) und HYNSON (1976) untersuchten dagegen Sollsetzungen, die sich konkreter auf den schulischen Bereich und die Schüler beziehen. Neben erheblichen Differenzen in den Erziehungszielen von Lehrern und Eltern (HYNSON 1976) wurden die Konfession des Lehrers, sein Wohnort (Stadt-Land) und die

Berufserfahrung als schwache Korrelate bestimmter Erziehungszielpräferenzen aufgedeckt (WILSON & GOETHALS 1960). In diesen Untersuchungen wurde die Unterscheidung nach Rollenzielen und sozialisandenbezogenen Erziehungszielen nicht beachtet. In eigenen empirischen Untersuchungen zu Zielbewertungen von Lehrern, die ein Teilaspekt der zum instrumentalitätstheoretischen Ansatz zur Analyse der Lehrerhandlung durchgeführten Untersuchungen sind, wurde bei der Erstellung von Ziellisten für die jeweiligen Fragebogen auf diese Variablendifferenzierung geachtet (KRAMPEN & BRANDTSTÄDTER 1978; KRAMPEN 1979c; KRAMPEN & SCHWAB 1980). Allgemein zeigt sich, daß schüler-orientierte Entwicklungsziele im Durchschnitt bessere Rangplätze in den Zielhierarchien einnehmen als Rollenziele. Dies und die bei KRAMPEN (1979c) dargestellten faktorenanalytischen Befunde stützt die Hypothese einer "Mittel-Ziel-Relation" zwischen diesen normativen Kognitionen. Sozialisanden-bezogene Entwicklungsziele werden als Fernziele (ACKOFF & EMERY 1975) höher eingeschätzt als sofort oder intermediär angestrebte Ergebnisse (Rollenziele), die direkter von der Persönlichkeit des Lehrers abhängen. Daneben wurden Alter, Berufserfahrung, Geschlecht, Konfession und Schultyp, an dem der Lehrer unterrichtet, als Korrelate einzelner Zielbewertungen aufgedeckt (siehe hierzu ausführlicher KRAMPEN 1979c; KRAMPEN & SCHWAB 1980).

Diese Arbeiten zeigen insgesamt die Fruchtbarkeit der Beachtung kognitiver Variablen für die Analyse erzieherischen Verhaltens im deskriptiven Bereich auf. Die konzeptuellen Systematisierungen und die sich an sie anschließenden empirischen Untersuchungen vermögen freilich zur Explanatation und Prognose des Erziehverhaltens nur wenig beizutragen. Dazu sind (handlungs-) theoretisch verankerte Modellentwürfe notwendig, die einer empirischen Überprüfung zugänglich sind.

3.2 ERZIEHEN UND UNTERRICHTEN ALS ADAPTIVES PROBLEMLÖSEN

Verschiedene Autoren analysieren Erziehungsverhalten als eine besondere Art von Problemlöseverhalten, bei dem vor allem die flexible Einstellung (Adaptation) des Erziehers auf die jeweilige Situation und den jeweiligen Sozialisanden von wesentlicher Bedeutung ist. Es werden also primär Überlegungen und Befunde aus der Allgemeinen Psychologie der komplexen Informationsverarbeitung zur Analyse erzieherischen Handelns herangezogen.

Es wird davon ausgegangen, daß eine effektive Kommunikation, also auch eine effektive Erziehung und Sozialisation, nur dann möglich ist, wenn der Sozialisationsagent den Bezugsrahmen des Sozialisanden beachtet und den Unter-

richt bzw. sein Erziehungsverhalten an die Möglichkeiten und Kapazitäten des Sozialisanden adaptiert. Dies erfordert vom Sozialisationsagenten, daß er in jeder Erziehungssituation zunächst kognitiv ein Einstellungsproblem löst. Inhaltlich kann er dabei auf persönliche Erfahrungen mit ähnlichen Situationen, mit dem gleichen Sozialisanden etc., aber auch auf entwicklungspsychologisches Wissen zurückgreifen (siehe dazu z.B. WEINERT 1977, 1979).

Zur empirischen Prüfung dieser Überlegungen entwickelte TALLMAN (1961) ein Instrument zur Messung elterlicher Problemlösefähigkeiten, das persönliche Erfahrungen und normative Haltungen (also kognitive Variablen) der Erzieher durch die Konfrontation mit problematischen Erziehungssituationen operationalisiert. Hauptfertigkeit eines Erziehers ist nach TALLMAN seine Adaptationsfähigkeit, wozu als notwendige Voraussetzungen Empathie, Flexibilität und eine entsprechende Motivation gehören (siehe hierzu etwa auch TAUSCH & TAUSCH 1971⁶). Empirisch konnte er Beziehungen zwischen der elterlichen Adaptationsfähigkeit und der Entwicklung der sozialen Kompetenz ihrer Kinder belegen: geringe elterliche Adaptationsfähigkeit weist Interdependenzen zu Retardationen der Kinder im sozialen Bereich auf.

Die Grundannahme, daß Erziehungsverhalten als Kette von Problemlöse-Verhaltensweisen bezeichnet werden kann, ist auch

bei TURNER (1964) zu finden. Als zentrale Problemlöseaktivitäten des Lehrers werden von TURNER (1964) die Zielsetzung ("problem-creating activity") und die Versuche zur Realisierung dieser Ziele ("problem-resolving activity") genannt. Forschungsstrategisch unterscheidet er zwischen der Analyse der Kompetenz und Kapazität des Erziehers in diesen Aktivitäten durch Fragebogenuntersuchungen und der Analyse der tatsächlichen Performanz dieser Aktivitäten in Laboruntersuchungen. TURNER (1964) selbst beschränkt sich auf den erstgenannten Aspekt und somit auf kognitive Variablen zur Analyse der Lehrhandlung. Unterrichts- und erziehungspraktische Adaptationsprobleme beinhalten stets die Variablen der Zielsetzung (Auswahl von situations- und entwicklungsadäquaten didaktischen und pädagogischen Handlungszielen) und der Zielrealisation (Auswahl adäquater Mittel zur Zielerreichung bei Beachtung möglicher Nebeneffekte etc.; siehe hierzu auch BRANDTSTÄDTER 1979a; LUHMANN & SCHORR 1979). Unterrichten und Erziehen bedeutet also Ziele setzen und diese Ziele erreichen. Ausgangspunkt der empirischen Untersuchungen von TURNER (1964) sind didaktische Problemsituationen im Bereich der Schule (etwa Probleme im Mathematik- oder Leseunterricht). Seine Befunde bestätigen die Bedeutung dieser kognitiven Variablen und zeigen, daß Problemlösefertigkeiten in Erziehungssituationen etwas hoch spezifisches sind: die Zusammenhänge zwischen der Bewältigung unterschiedlicher Problemsituationen bei einer

Lehrperson sind meist sehr gering.

HUNT (1970, 1976) entfernt sich stärker vom Problemlöseansatz und faßt die wesentliche Fertigkeit des Erziehers abstrakter und allgemeiner mit dem Begriff der Adaptabilität. Adaptationsfähigkeit des Lehrers ist für ihn das "Herz des Lehr-Lern-Prozesses" (HUNT 1976, p. 268). Bei der Adaptabilität unterscheidet er zwei Prozesse: (a) "reading", damit bezeichnet HUNT die Fähigkeit des Lehrers den Schüler sensitiv wahrzunehmen, also seinen Bezugsrahmen und seinen aktuellen Zustand möglichst exakt einzuschätzen, (b) "flexing", damit ist die Fähigkeit des Lehrers gemeint, sein Erziehverhalten und den Unterricht auf die Anforderungen und Bedingungen des Schülers einzustellen. Bei beidem handelt es sich um kognitive Variablen bzw. Prozesse, wobei "reading" als Genauigkeit der Informationsaufnahme eine der Voraussetzungen für "flexing", die an Schüler und Situation adaptierte Lehrerhandlung, ist. Die kognitiven Prozesse, die zwischen beidem vermitteln, werden von HUNT (1970, 1976) weitgehend vernachlässigt. Empirisch untersuchte HUNT diese wesentlichen Unterrichtsfertigkeiten ebenfalls durch die Vorgabe von erziehungsschwierigen Situationen, die in ihrer Art vom "Balance of Power Test" (vgl. HUNT 1970) abgeleitet sind. Diese Tests ermöglichen die Berechnung eines Adaptabilitäts-Indexes, bei dem eine hohe Variabilität zwischen verschiedenen Personen,

die gleiche Problemsituationen zu bewältigen hatten, festgestellt wurde. JOYCE, DIRR & HUNT (1967; zitiert nach HUNT 1970) konnten in einer Untersuchung mit Lehrerstudenden zwar keine direkten Beziehungen zwischen dem Klassenraumverhalten der Personen und dem Adaptabilitäts-Index feststellen, spezifische Maße, die aus dem Adaptabilitäts-Index und den Verhaltensbeobachtungen abgeleitet wurden, stehen aber in signifikanten Interdependenzen (etwa Informationsfluß, Häufigkeit von Fragen und von Sanktionen). Zwischen Adaptabilitäts-Index und Erziehungseinstellungen konnten ebenfalls statistisch bedeutsame Interdependenzen ermittelt werden.

Gemeinsames Merkmal der aufgeführten Arbeiten ist die Vorstellung, daß die Anpassungsfähigkeit an wechselnde Erziehungssituationen und -probleme die wesentliche Analyseinheit (und implizit wohl auch ein Bewertungskriterium) für die Lehrerhandlung ist. Hervorzuheben ist, daß es sich hier - im Gegensatz zu anderen Ansätzen in der Erziehungsstilforschung, die meist statisch bleiben - um einen dynamischen Ansatz handelt, der die Variabilität und Situationsabhängigkeit der Lehrerhandlung und den Zeitfluß des Unterrichts- und Erziehungsgeschehens beachtet. Die antezedenten und prozessualen Bedingungen adaptiv-problemlösenden Verhaltens bleiben allerdings weitgehend ungeklärt. TURNER (1964) vermutet lediglich, daß die

Problemlösefähigkeit des Lehrers im Unterricht (a) von seinen allgemeinen Problemlösefertigkeiten und (b) von seiner Lerngeschichte, hier insbesondere der Aus- und Weiterbildung für die Bewältigung spezifischer Unterrichtsprobleme, abhängt. Der ökologische Ansatz DOYLES (1977) zur Analyse der Lehrerhandlung fokussiert hier etwa die Lernschritte, die ein Lehrer bei seinem Eintritt in den Beruf in den jeweiligen Klassenraum-Umwelten machen muß, und die vor allem aus dem Lernen von spezifischen komplexitätsreduzierenden Strategien, die für Adaptationen Voraussetzungen sind, bestehen. HOFER & DOBRICK (1978) sehen in der adaptiven Kompetenz des Lehrers einen Indikator für die Güte der Integration der kognitiven Komponenten des Systems der Handlungssteuerung. Erst diese Integration ermöglicht ein flexibles, adaptives Verhalten. Der Bezug dieses Ansatzes zur Analyse der Lehrerhandlung zu Variablen der kognitiven Komplexität und des kognitiven Stils, deren Relevanz für Erziehungsverhalten etwa von EKSTROM (1976) und KOENIGS, FIEDLER & DeCHARMS (1977) belegt werden konnte, wird hier deutlich.

In der Allgemeinen Psychologie zur komplexen Informationsverarbeitung existieren eine Reihe von theoretischen und methodologischen Ansätzen, die sicherlich bedeutsame Beiträge zur Analyse der antezedenten und prozessualen Bedingungen problemlösenden Erziehverhaltens und somit zur

Verfeinerung dieses Ansatzes dienen können. Exemplarisch sei hier nur auf die Arbeiten von SIMON & NEWELL (1971), SHULMAN & ELSTEIN (1975), DÖRNER (1976), DÖRNER & REITHER (1978), KLUWE (1979) und auf das Übersichtsreferat von SIMON (1979) verwiesen.

3.3 ERZIEHEN UND UNTERRICHTEN ALS AUSDRUCK IMPLIZITER PERSÖNLICHKEITSTHEORIEN UND VON ATTRIBUTIONEN

Im Anschluß an die Arbeiten HEIDERS (1958) zu naiven Verhaltenstheorien von Individuen liegen eine Reihe empirischer Untersuchungen vor, die sich mit den impliziten Theorien von Lehrern über die Schülerpersönlichkeit und mit Attributionsprozessen von Erziehern als zwei Teilaspekten naiver Theoriensysteme beschäftigen.

Implizite Persönlichkeitstheorien werden als für die Art und Weise der Informationsaufnahme und -verarbeitung mitverantwortlich betrachtet. Ihre Funktionen liegen u.a. in der Erleichterung der Orientierung in komplexen sozialen Umwelten und in der Verringerung von Unsicherheiten in neuen und/oder mehrdeutigen Situationen. Von daher haben sie den Stellenwert subjektiver Ordnungssysteme. Damit ist gleichzeitig die Gefahr einer Simplifizierung dieser Kognitionssysteme angedeutet, die distinkte Wahrnehmungen

und Informationsverarbeitungsprozesse erschweren und so etwa zu Stigmatisierungen führen können. In einer empirischen Untersuchung zu impliziten Persönlichkeitstheorien, die Lehrer über Schüler haben, stellte HOFER (1969) etwa fest, daß sich 25 Schülereigenschaften in der naiven Theorie von Lehrern auf die fünf Dimensionen Arbeitsverhalten, Schwierigkeit, Begabung, Dominanz und soziale Zurückgezogenheit des Schülers reduzieren. Es zeigt sich somit, daß die implizite Persönlichkeitstheorie von Lehrern, die als Ordnungsschema die Komplexität der auf den Lehrer einwirkenden Informationen reduzieren hilft, hauptsächlich durch die Schulleistungen der Schüler bestimmt wird. Gleichzeitig kommen in ihr Ursachenzuschreibungen des Lehrers für diese Schulleistungen zum Ausdruck, was die Interdependenzen zwischen impliziten Persönlichkeitstheorien und Kausalattributionen belegt. Darüber hinaus ermittelte HOFER (1969), daß bei den von ihm befragten Lehrern ein weitgehend ähnliches System von wahrgenommenen Schülereigenschaften vorliegt, und daß auch die Beurteilungen von Schülern, die dem Lehrer persönlich bekannt sind, weniger durch die "tatsächliche" Persönlichkeit der Schüler als vielmehr durch die implizite Theorie der Lehrer bestimmt wird. Mehrere Anschlußuntersuchungen zu dieser Arbeit HOFERS beschäftigten sich unter Bezug auf die Funktionen des Lehrers im Bereich der Schülerbeurteilung und der Notengebung mit impliziten Persönlichkeitstheorien

(vgl. etwa KLEITER 1973; MASENDORF, TSCHERNER & TÜCKE 1974; MANDL, LOHMÜLLER & HANKE 1975; HUBER & MANDL 1979). Dabei stand die Aufdeckung von Fehlerquellen im Lehrerurteil im Vordergrund des Interesses; implizite Persönlichkeitstheorien dienten also der Analyse von Urteilsfehlern, die auf Vorurteilen (HADLEY 1954; STEINKAMP 1968), Stereotypen (SCHÄFER 1975) oder allgemein auf subjektiven Faktoren (HAECKER 1971) basieren. Dies ist im Bereich der pädagogisch-psychologischen Untersuchungen zur Leistungsbeurteilung im schulischen Raum ein aktueller Forschungsschwerpunkt (vgl. SCHWARZER 1978).

Trotz der relativ umfangreichen Forschungsarbeiten zu impliziten Persönlichkeitstheorien ist es bislang nicht gelungen, ihren theoretisch postulierten handlungssteuernden und handlungsreflektierenden Wert direkt zu belegen, was sich etwa durch die mangelnde Verankerung dieser Arbeiten in tatsächliche oder vorgegebene Handlungskontexte erklären läßt. Dazu kommt, daß sich methodischer Aufwand und theoretischer Stand der Forschung zu impliziten Persönlichkeitstheorien des Lehrers nicht die Waage halten (vgl. auch WAHL 1979). Von HUBER & MANDL (1979) wird zudem der Verdacht verstärkt, daß mit den in empirischen Untersuchungen ermittelten impliziten Persönlichkeitstheorien weniger adäquate Beschreibungen naiver Theorien von Lehrern, sondern vielmehr methodische Arte-

fakte vorliegen, die primär auf den verwendeten Methoden zur Datenerhebung und -auswertung beruhen.

Ein weiterer Aspekt naiver Verhaltenstheorien, mit dem sich im Anschluß an Heider (1958) zunächst JONES & DAVIS (1965) und KELLEY (1971, 1973) ausführlicher beschäftigten, sind Attributionsprozesse, in denen es um subjektive Ursachenzuschreibungen für Verhalten und - vor allem - für Verhaltensfolgen, um subjektive Bedeutungszuschreibungen hinsichtlich perzipierter Situationen (HOFER & DOBRICK 1978) und um Intentionszuschreibungen (WAGNER 1978) geht. Attributionsprozesse von Erziehern werden für die Analyse erzieherischen Verhaltens für wesentlich gehalten, weil auf ihrer Basis bestimmte Handlungsalternativen favorisiert werden bzw. ausscheiden können. So zeigte sich etwa in Experimenten, daß Lehrer Schülerleistungen, die sie auf die Anstrengung und den Fleiß des Schülers zurückführen, mehr loben und weniger tadeln als gleiche Leistungen, die mit Begabung bzw. Fähigkeit des Schülers subjektiv begründet werden (vgl. etwa WEINER & KUKLA 1970). Die Fremdattribution des Lehrers spielt hier also für sein Verhalten gegenüber bestimmten Schülern eine Rolle. Wesentliche Unterschiede in den Attribuierungsmustern von Lehrern bzw. Lehrerstudenten wurden etwa in den Untersuchungen von MEYER & BUTZKAMM (1975), RHEINBERG (1975), LIEBHART (1977) und RIES & HEINEN (1979) festgestellt. Differenzen zwischen dem

Attribuierungsverhalten von Lehrern und Schülern, die z.B. in den Untersuchungen von JOPT (1977) und HERRIG & KRAMPEN (1979) aufgezeigt werden konnten, bergen ein erhebliches Konfliktpotential, das u.U. auch indirekt (etwa in der Elternberatung) zum tragen kommen kann. Bei der kausal-attributionstheoretisch orientierten Reinterpretation des Pygmalion- oder Erwartungseffektes (siehe ROSENTHAL & JACOBSON 1968; BROPHY & GOOD 1976; DUMKE 1977, 1978) wird die Relevanz von Attribuierungsprozessen besonders deutlich. Wesentliche Randbedingungen für das Auftreten von Erwartungseffekten sind - neben der, daß sie überhaupt nur bei solchen Schülern möglich sind, die ihre Leistungsgrenzen nicht erreicht haben - die Kausalattributionen von Lehrer und Schüler. Übereinstimmend müssen Mißerfolge des Schülers auf Fähigkeitsmängel und Erfolge auf Glück oder Zufall zurückgeführt werden. Durch die experimentell manipulierte Rückmeldung an den Lehrer über die besonderen Fähigkeiten o.ä. des Schülers werden dessen Kausalattributionen verändert, was Verhaltensänderungen zur Folge haben kann, die - vermittelt über veränderte Selbstattributionen des Schülers - letztlich in Leistungssteigerungen münden können (siehe hierzu HECKHAUSEN 1974).

Auf die Vielzahl der Untersuchungen zu Fremdattributionen des Lehrerverhaltens (vgl. etwa BIERHOFF & BIERHOFF-ALFERMANN 1977; BIERHOFF-ALFERMANN & BIERHOFF 1979a, 1979b;

BIERHOFF-ALFERMANN 1979), zu Differenzen in Selbst- und Fremdattributionen (vgl. hierzu JONES & NISBETT 1972; EISEN 1979) und zum Attributionsverhalten und zu naiven Persönlichkeitstheorien von Schülern bzw. Studenten (vgl. etwa PIEHL 1976; JOPT 1977, 1978; FALBO & BECK 1979; KRAMPEN & HERRIG 1979; LATUSZEK & BORCHERT 1979; LAUTH & WOLFF 1979; NEUBAUER & LENSKE 1979; SCHMALT 1979; KRAMPEN 1980a) kann hier nicht im einzelnen eingegangen werden. Eine Erwähnung verdienen aber im Hinblick auf die Differenzierung und Weiterentwicklung des attributions-theoretischen Ansatzes die Arbeiten von AJZEN & FISHBEIN (1975), die Attributionsprozesse mit Hilfe des BAYES-Theorems reanalysieren und beschreiben, und die von FRIEZE (1977), die neben der Erweiterung des einfachen Vierfelder-Schemas für Kausalfaktoren von WEINER (1976) den Versuch unternimmt, wesentliche Konzepte aus der Psychologie der Informationsverarbeitung und aus der Entscheidungstheorie (KAHNEMAN & TVERSKY 1972, 1973) für die Attribuierungstheorie fruchtbar zu machen.

Festzuhalten bleibt, daß auch in diesen Arbeiten zu Attributionsprozessen der Bezug zu konkreten Handlungen bislang weitgehend vernachlässigt wurde. Für die kognitions-psychologische Analyse der Erzieherhandlung bedeutet dies, daß es zwar vielfältige Befunde zur Variabilität, Struktur und zum Inhalt attributiver Kognitionen von Lehrern gibt,

daß es bislang jedoch nicht gelungen ist, den Erklärungs- und Vorhersagewert dieser Kognitionen für erzieherisches Handeln zu bestimmen (im Bereich der Forschung zur Leistungsmotivation ist dies ansatzweise gelungen; siehe etwa KRAMPEN 1979b). So steht bislang die Frage noch offen, in welchem Maße Attributionen des Lehrers am Prozeß der Handlungssteuerung mitbeteiligt sind (vgl. auch WAHL 1979).

Implizite Persönlichkeitstheorien und Attributionen stellen nun nur zwei Teilaspekte naiver Verhaltenstheorien sensu HEIDER (1958) und sensu LAUCKEN (1974) dar, - die hierarchisiert man die verschiedenen Bestimmungsstücke naiver Theorien nach ihrer Situationsspezifität - bedeutend situationsunspezifischer als z.B. "Effektvalenzen" oder "Effektwahrscheinlichkeiten" (LAUCKEN 1974) sind. Auch in dem allgemeinen Modellentwurf für den Prozeß der Handlungsentstehung von HOFER & DOBRICK (1978) haben implizite Theorien und Attributionen den Stellenwert relativ allgemeiner Kognitionen, die handlungsferner sind als Situations-Folge-Erwartungen, Handlungsentwürfe, Reaktions-Ergebnis-Erwartungen etc.. Deutlich wird hier jedoch, daß sie in kognitionspsychologischen Modellen zur Analyse von erzieherischem Verhalten wesentliche Interdependenzen zu anderen - handlungsnäheren - Variablen, die denen in den instrumentalitätstheoretischen Ansätzen ähnlich sind, auf-

weisen. GROEBEN & SCHEELE (1977) fassen in ihrer wissenschaftstheoretischen Abhandlung zur Psychologie des reflexiven Subjekts diese als kognitive Reflektionssysteme bezeichneten Analyseeinheiten mit dem Begriff der "subjektiven Verhaltenstheorie" zusammen (siehe auch WAHL 1979). Subjektive Theorien unterscheiden sich in einer Reihe von Merkmalen (etwa ihrer unklaren Entstehungsgeschichte, ihrer Subjektivität, der unsystematischen Überprüfung etc.; vgl. GROEBEN & SCHEELE 1977) von wissenschaftlichen Theorien. Ihr handlungssteuernder Erklärungs- und Vorhersagewert wird an vielen Stellen betont:

"Der Forscher tut also gut daran, sich um die naive Verhaltenstheorien zu kümmern, sie zu erforschen und sie als Bestandteile und Korrektive in seinen wissenschaftlichen Theorien aufzunehmen, wenn er Verhalten besser verstehen und erklären will." (HECKHAUSEN 1976, p. 9).

Für die Deskription, Explanatation und Vorhersage von erzieherischem Verhalten charakterisiert etwa WAHL (1979, p. 209) ihren Stellenwert folgendermaßen:

"Subjektive psychologische Theorien von Lehrern sind damit jene reflexiven Kognitionssysteme, die das Verhalten von Lehrern gegenüber Schülern steuern, also bestimmen, wie der Lehrer unterrichtliche Situationen auffaßt, welche Handlungsmöglichkeiten er in Betracht zieht und welche er letztlich auswählt, wie er die Effekte seines Eingreifens bewertet und wie er nachträglich sein gesamtes Handeln begründet und rechtfertigt."

Subjektiven Verhaltenstheorien kommt also sowohl bei der Handlungsplanung ("handlungsleitender Aspekt") als auch, und dies betont WAHL (1979) insbesondere, bei der Handlungsbewertung ("handlungsrechtfertigender Aspekt") eine Bedeutung zu. Implizite Persönlichkeitstheorien und Kausalattributionen von Lehrern haben nach den vorliegenden Modellentwürfen eine allgemeinere Stellung, deren handlungssteuernde Funktion bislang noch nicht direkt belegt werden konnte. Die im folgenden dargelegten Überlegungen und Befunde zu einem Instrumentalitätstheoretischen Ansatz zur Erklärung und Vorhersage pädagogischer Handlungspräferenzen lassen sich im Rahmen der Konzeption subjektiver Verhaltenstheorien von Erziehern als handlungsnähere Bestimmungsstücke bezeichnen.

3.4 UNTERRICHTEN UND ERZIEHEN ALS ENTSCHEIDUNGSPROZESS

Verschiedene Autoren übertrugen in der Vergangenheit entscheidungstheoretische Überlegungen mehr oder weniger ausführlich auf die Analyse der Lehrerhandlung. Frühe Anregungen dazu findet man etwa bei CALADARCI (1959), BRIM et al. (1962) und McDONALD (1965). In jüngster Zeit ist eine Zunahme der Fachzeitschriftenartikel zu verzeichnen, die diese Anregungen auf deskriptiver Ebene aufnehmen und versuchen wesentliche Entscheidungsbereiche von Erziehern

im schulischen Raum aufzulisten. Auch in Lehrbüchern zur Pädagogischen Psychologie finden entscheidungstheoretische Überlegungen zunehmend Beachtung (vgl. etwa GAGE & BERLINER 1977, p. 634ff.), wenngleich man sich hier meist auf den Beitrag, den die Entscheidungstheorie zur sorgfältigen Planung des Unterrichts liefern kann, beschränkt. Im Gegensatz dazu liegen bislang nur wenige Arbeiten vor, in denen explizit eine entscheidungstheoretische Modellierung erzieherischen Handelns versucht wird; nimmt man als Selektionskriterium die Frage der empirischen Überprüfung dieser Modellvorstellungen hinzu, so verringert sich die Zahl der aufzuführenden Arbeiten noch mehr. In den folgenden Kapiteln sollen diese Arbeiten, in denen erzieherisches Handeln als Entscheidungsprozeß (a) unter allgemeiner, systematisierender Perspektive (Kapitel 3.4.1), (b) unter modellorientierter Perspektive (Kapitel 3.4.2) und (c) unter modellorientierter Perspektive verbunden mit empirischen Überprüfungen (Kapitel 3.4.2.1) betrachtet wird, im einzelnen vorgestellt werden.

3.4.1 Allgemeine Systematisierungen

In allgemeinen Systematisierungsversuchen werden die verschiedenen Entscheidungsbereiche oder -punkte, die ein Lehrer in seinem beruflichen Handeln zu bewältigen hat, auf-

gelistet. BOWLES (1973, p. 38) führt etwa die folgenden Entscheidungsaspekte im Bereich der Unterrichtsplanung und -gestaltung auf: Speicherung, Selektion und Weitergabe von Informationen; Evaluation des Unterrichtsprozesses; Veränderung der Instruktion/Didaktik; Herstellung und Aufrechterhaltung eines geeigneten Lernklimas; Kontrolle, Organisation und Koordination des Schülerverhaltens; "human relationeering". Ein ähnlicher Entscheidungspunkte-Katalog wird von INGLIS & LUCAS (1976) für Grundschullehrer aufgestellt: Lehrer treffen danach Entscheidungen über Lehrziele (auch dann, wenn sie aus Lehrplänen übernommen werden, da Lehrpläne stets einer Interpretation und Konkretisierung bedürfen), über das didaktische Vorgehen, über die Bewertung der Schülerleistung und - bei Schulversagen oder in der Schullaufbahnberatung - über den weiteren Ausbildungsweg der Schüler. Allgemein kann hier festgestellt werden, daß mit der zunehmenden Beachtung interindividueller Differenzen zwischen den Schülern die Zahl der notwendigen Entscheidungsprozesse steigt; dabei muß aber betont werden, daß auch bei reinem "Vortragsunterricht" die oben aufgeführten Entscheidungspunkte relevant werden. Noch differenzierter sieht die Liste der Entscheidungsbereiche aus, die SORENSON, ROSSMAN & BARNES (1976) für den "unit leader" (eine Art Vertrauens- und Beratungslehrer) vorlegen, da von ihnen noch die Bereiche der Kommunikation und des Kontakts zwischen den

Lehrern und zwischen den Eltern und dem Lehrer hinzugefügt werden. Bei all diesen Listen wird deutlich, daß es sinnvoll ist, Lehrerverhalten unter entscheidungstheoretischer Perspektive zu analysieren. Weitergehende Vorschläge, die über oberflächliche Vergleiche zwischen erzieherischen und ökonomischen oder militärischen Entscheidungen (siehe etwa BOWLES 1973) hinausgehen, werden jedoch nicht gemacht.

3.4.2 Modellorientierte Ansätze

Explizit auf Erklärung und Vorhersage von erzieherischem Handeln ausgerichtet sind Arbeiten, in denen verursacht wird, entscheidungstheoretische Überlegungen gezielt auf die Analyse der Lehrerhandlung im Sinne einer theoretischen Übertragung anzuwenden. Zunächst soll auf einige konzept-schaffende Beiträge eingegangen werden.

SHAVELSON (1973) illustriert seine Hypothese, daß die grundlegende Unterrichtsfertigkeit das Entscheidungsverhalten des Erziehers ist, an der TOTE-Einheit von MILLER, GALANTER & PRIBRAM (1960) und einer einfachen Entscheidungsmatrix, die er als "teachers' decision matrix" bezeichnet. Unter Bezug auf die TOTE-Einheit stellt SHAVELSON dar, daß jedes Lehrer-Schüler-Interaktionsmodell entscheidungs-

theoretisch reinterpretiert werden kann (er selbst belegt dies durch zwei Beispiele), da diese Interaktionsmodelle stets "Ist-Soll-Wert-Vergleiche" ("Test") beinhalten, die die Antezedensbedingungen für Handlungsentscheidungen ("Operate") sind. Bei einer gestellten Aufgabe (Lösen der Aufgabe durch den Schüler = Soll-Wert) mag sich etwa die Frage stellen, ob der Schüler zum Lösen der Aufgabe über ausreichende Informationen und/oder Motivation verfügt. Die Wahrnehmung dieser Situationsvariablen durch den Lehrer stellen den Ist-Wert dar, der mit dem Soll-Wert verglichen wird ("Test"). Bei Ist-Soll-Wert-Diskrepanzen entsteht für den Lehrer ein Entscheidungsdruck, d.h., er muß sich für eine bestimmte Handlung aus seinem Handlungsrepertoire entscheiden, oder er muß sich dazu entscheiden, seinen Soll-Wert zu modifizieren ("Operate"). In einer weiteren Testphase prüft der Lehrer, ob seine "Operation" zu Ist-Soll-Wert-Übereinstimmung geführt hat. Je nach dem Ergebnis dieser Prüfung gelangt diese Handlungssequenz direkt oder nach wiederholten und variierten Zwischenschritten zum Abschluß ("Exit"). Erzieherverhalten wird also als eine Kette oder Hierarchie von TOTE-Einheiten konzipiert. Die innerhalb der TOTE-Schleifen ablaufenden Entscheidungsprozesse strukturiert SHAVELSON mit der Entscheidungsmatrix. In ihr werden alternative Lehrerhandlungen (also "Operationen") mit den subjektiven Schätzungen des Lehrers über die vorliegende Unterrichtssituation ("student learning states";

Ist-Wert) so in Beziehung gesetzt, daß in den Matrixzellen die jeweiligen Unterrichtsziele abgebildet werden können. Werden nun die handlungsspezifischen Produktsummen aus subjektiven Situationseinschätzungen des Lehrers und deren Handlungsfolgebewertungen gebildet, so bestimmt die höchste Produktsumme die präferierte Handlungsalternative. Diese von SHAVELSON konzipierte "teachers' decision matrix" steht sowohl mit der bei JUNGERMANN (1976) dargestellten allgemeinen Entscheidungsmatrix als auch mit dem instrumentalitätstheoretischen Grundmodell (siehe Kapitel 2) in Einklang.

Allgemeiner als SHAVELSON (1973) stellen SHULMAN & ELSTEIN (1975) verschiedene Ansätze aus dem Bereich der Entscheidungstheorie und der Psychologie der komplexen Informationsverarbeitung zusammen, die sie für die Analyse der Lehrerhandlung für wesentlich halten. Sie betonen dabei insbesondere die Anwendbarkeit dieser zum großen Teil aus der Allgemeinen Psychologie übernommenen Vorstellungen auf die Curriculumforschung (vgl. hierzu bereits MEYER 1972), die Forschung zur pädagogisch-psychologischen Diagnostik und Evaluation und auf die Forschung zur Analyse der Lehrerhandlung, die in Analogie gestellt wird zur Informationsaufnahme und -verarbeitung des Klinischen Psychologen. Diese Überlegungen werden in einem Forschungsprogramm am "Institute for Research on Teaching" verfolgt,

das 1976 an die Michigan State University gegründet wurde. SHULMAN & LANIER (1977), die acht Forschungsprojekte dieses Instituts vorstellen, bezeichnen die entscheidungstheoretische Analyse des Lehrerverhaltens als das fundamentale Forschungsprogramm ("basic processes program").

Ein weiterer konzeptschaffender Beitrag liegt mit dem Entwurf eines hypothetischen Modells für soziales Verhalten, das gezielt auf Lehrerverhalten angewendet wird, bei HOFER & DOBRICK (1978) vor. Dem Menschenbild des "handlungsorientierten Individuums" (HOFER & DOBRICK 1978, p. 376) folgend, konzipieren sie ein relativ komplexes kognitives Erklärungsmodell zur Handlungsentstehung, das neben Variablen aus der Entscheidungstheorie (oder allgemeiner aus den Erwartungs-Wert-Modellen) auch die schon erwähnten Analyseeinheiten reflexiver Kognitionssysteme "naive Theorien" und "Attributionen" enthält. Das Prozeßmodell von HOFER & DOBRICK geht von der Wahrnehmung eines Schülerverhaltens durch den Lehrer aus. Die Selektivität der Lehrerwahrnehmung hängt u.a. von der Art seiner naiven Theorien (hier sind vor allem seine impliziten Persönlichkeitstheorien gemeint) und den damit verbundenen Attributionen ab. Die über Attributionsprozesse vermittelte Informationsaufnahme führt in Verbindung mit Zieldimensionen/ Zielbewertungen zu Situations-Folge-Erwartungen. Auf der

Basis der individuellen Handlungskompetenz, der Situations-Folge-Erwartungen und der Zieldimensionen werden Handlungsentwürfe konstruiert, deren Erfolgs- und Kostenniveau über Reaktions-Ergebnis-Erwartungen abgeschätzt wird. Die Bilanz aus antizipierten Kosten und antizipiertem Erfolg bestimmt dann über die Auswahl einer Reaktion aus der Menge der Handlungsentwürfe. Entscheidungstheoretisch orientierte Prozeßvariablen liegen hier also mit den Situations-Folge-Erwartungen, der Handlungskompetenz (spezifischer: Handlungsverfügbarkeit), den Zieldimensionen (Wertkomponente) und den Reaktions-Ergebnis-Erwartungen explizit vor.

3.4.2.1 Instrumentalitätstheoretische Ansätze

Instrumentalitätstheoretische Ansätze stellen prinzipiell nur eine Untermenge entscheidungsorientierter Ansätze zur Analyse erzieherischen Verhaltens dar. Sie sind meines Wissens bislang die einzigen, zu denen empirische Befunde vorliegen.

3.4.2.1.1 Die Studie von BRIM, GLASS, LAVIN und GOODMAN

Ausgangspunkt der Untersuchungen von BRIM et al. (1962) zur Analyse elterlicher Erziehungshandlungen ist das SEU-Modell der Entscheidungstheorie, das Handlungsentscheidungen

auf der Basis von subjektiven Bewertungen von Handlungs-
 folgezuständen und von subjektiven Wahrscheinlichkeits-
 schätzungen, ob eine Handlung zu diesen Folgezuständen
 führt, erklärt (siehe Kapitel 2.1.1.1). Zur empirischen
 Prüfung dieses Ansatzes entwickelten BRIM et al. den
 "Decision Process Test" (DPT), der diese zwei nach dem
 SEU-Modell wesentlichen Phasen des Entscheidungsprozesses
 (der nach der Konzeption von BRIM et al. insgesamt aus
 sechs Phasen besteht) messen soll. Im DPT wurden dazu
 einer Stichprobe von Müttern und Vätern vier erziehu-
 ngsschwierige Situationen (z.B. "Ein 10-jähriger, gesunder
 Junge wird von ihnen beim Masturbieren beobachtet") vor-
 gegeben. Die befragten Personen sollten dann ebenfalls
 vorgegebene situationsspezifische Handlungsalternativen
 in eine direkte Rangfolge bringen und jede einzelne nach
 vier Aspekten bewerten: (a) die Personen sollten die durch
 die jeweilige Reaktion erreichbaren Handlungsfolgen frei
 angeben; (b) die subjektive Wahrscheinlichkeit, durch die
 bestimmte Reaktionsalternative die Handlungsfolge zu er-
 reichen, sollte auf einer Ratingskala eingeschätzt werden;
 (c) die Bewertung der unter a erfragten Handlungsfolgen
 wurde ebenfalls über Ratingsskalen erhoben; (d) schließlich
 wurde noch die Zeitdimension der Handlungsfolgen erfaßt.
 Zusätzlich wurden eine Reihe demographischer und differen-
 tialpsychologischer Variablen erhoben (u.a. sozialer Status,
 Intelligenz, PARI). Für die aus der multiplikativen Ver-

knüpfung der Bewertung von Handlungsfolgen (unter c erfragt) und subjektiven Wahrscheinlichkeiten (unter b erfragt) resultierenden Produktsummen (bei Addition über mehrere Handlungsfolgen), die ja nach dem SEU-Modell als "subjektiv erwartete Nutzenwerte" bezeichnet werden können, wurde eine hohe Übereinstimmung mit den direkt erfragten Reaktionspräferenzen und deren Rangreihe festgestellt. Die zusätzliche Beachtung der Zeitvariablen (Schätzung der zeitlichen Erstreckung der Handlungsfolgen in Zeiteinheiten; unter d erfragt) erhöhte die prognostische Kraft des Ansatzes nicht. BRIM et al. (1962) konnten also die Tauglichkeit eines instrumentalitätstheoretischen Ansatzes für die Analyse erzieherischer Handlungspräferenzen belegen: Eltern bevorzugten Handlungsalternativen, die mit positiven subjektiven Wahrscheinlichkeiten in Bezug auf bestimmte Handlungsfolgen und der positiven Bewertung dieser Handlungsfolgen verknüpft sind. Bei dieser intraindividuellen Überprüfung des instrumentalitätstheoretischen Grundmodells gelang es BRIM et al. vor allem auch, die Rangreihe der Handlungspräferenzen vorherzusagen, also Aussagen über Entscheidungsprozesse zwischen verschiedenen Reaktionsalternativen zu machen. Zwischen dem Entscheidungsverhalten und den parallel erhobenen demographischen und differentialpsychologischen Variablen konnten nur geringe Relationen festgestellt werden.

3.4.2.1.2 Das instrumentalitätstheoretische Grundmodell

Eine Pilot-Studie zur intraindividuellen Prüfung des instrumentalitätstheoretischen Grundmodells zur Vorhersage pädagogischer Handlungspräferenzen von Lehrern lehnte sich eng an die Arbeiten von BRIM et al. (1962) an. Der bei KRAMPEN & BRANDTSTÄDTER (1978) entwickelte instrumentalitätstheoretische Ansatz kann durch die folgenden Schritte charakterisiert werden:

- (1) Formulierung eines Katalogs erzieherisch-pädagogischer Zielsetzungen;
- (2) Formulierung von pädagogischen Problemsituationen mit zugeordneten (situationsspezifischen) Reaktionsalternativen;
- (3) Ermittlung der persönlichen Bedeutung (Valenz), die das Individuum i der Zielsetzung z zuschreibt (V_{iz});
- (4) Ermittlung der Instrumentalität, die das Individuum i der Handlungsalternative h für die Erreichung der Zielsetzung z zuschreibt (I_{ihz});
- (5) Berechnung eines theoretischen Präferenzwertes zur Vorhersage der Präferenz des Individuums i für Handlungsalternative h aus den in (3) und (4) erhobenen Valenz- und Instrumentalitätsschätzungen nach der Formel:

$$\hat{P}_{ih} = \sum_z V_{iz} I_{ihz} \quad (27)$$

- (6) Ermittlung der faktischen Präferenz des Individuums i für die Handlungsalternative h (P_{ih});
- (7) Vergleiche der $\hat{P}_{ih}$ - und P_{ih} -Werte unter der Arbeitshypothese eines signifikanten Zusammenhangs zwischen beiden Wertereihen bzw. den abgeleiteten Präferenzrangreihen für die vorgegebenen situationsspezifischen Handlungsalternativen.

Der dargestellte Ansatz wurde in einer Fragebogenuntersuchung, an der sich 180 Lehrpersonen, die an Gymnasien, Grund-, Haupt- und Realschulen unterrichteten, beteiligten, überprüft. Die Fragebogen wurden postalisch versandt; die Rücklaufquote betrug 29,7 % (siehe KRAMPEN 1976; KRAMPEN & BRANDTSTÄDTER 1978).

Der verwendete Fragebogen umfaßte zunächst einen Katalog von 23 erzieherisch-pädagogischen Zielsetzungen, in dem sowohl Rollenzielsetzungen für das Lehrerverhalten gegenüber Schülern (z.B. "Als Lehrer sollte man beim Schüler beliebt sein") als auch Entwicklungsziele für die Schülerpersönlichkeit (z.B. "Selbstbewußtsein und Selbstvertrauen des Schülern fördern") beachtet wurden (zur Auswahl der Ziele durch eine Voruntersuchung siehe KRAMPEN 1976, 1979c). Zur Erhebung der Zielvalenzen wurden die Informanten gebeten, auf die 23 Zielsetzungen Wertpunkte nach dem Kriterium

der persönlichen Wichtigkeit so zu vergeben, daß die Summe der Wertpunkte über alle Zielsetzungen exakt 150 betragen sollte. Ferner wurden vier erzieherische Problemsituationen mit jeweils fünf zugeordneten Handlungsalternativen vorgegeben. Die Handlungsalternativen wurden so gewählt, daß sie sich den von TAUSCH & TAUSCH (1971⁶) unterschiedenen Stil-kategorien "autokratisch", "sozialintegrativ" und "laissez-faire" zuordnen lassen. Im Fragebogen wurde zunächst die faktische Präferenz für die Handlungsalternativen ermittelt. Dazu wurden die befragten Lehrer gebeten, sich in die jeweilige Situation hineinzuversetzen, die vorgegebenen Reaktionsalternativen mit ihrer eigenen Reaktionstendenz zu vergleichen und sie dementsprechend in eine Rangreihe zu bringen. Danach wurden die subjektiven Instrumentalitäten der Handlungsalternativen für die Erreichung der vorgegebenen Zielsetzungen ermittelt. Verwendet wurden 9stufige bipolare Skalen mit den Ankerpunkten "die Handlungsalternative trägt in sehr starkem Maße zur Erreichung der vorgegebenen Zielsetzung bei" und "die Handlungsalternative ist der Erreichung der vorgegebenen Zielsetzung in sehr starkem Maße abträglich"; der Skalenwert 0 bedeutet, daß die Handlungsalternative für die Erreichung der vorgegebenen Zielsetzung weder förderlich noch abträglich ist.

Der erste Auswertungsschritt bestand darin, daß für

jede Person die fünf reaktionsspezifischen Produktsummen nach Formel (27) für jede der vier Situationen berechnet wurden (modellspezifisch vorhergesagte Reaktionspräferenzen). Zum Vergleich der direkt erhobenen mit den modellspezifisch vorhergesagten Rangreihen (Arbeitsschritt 7) wurde die KENDALL-Summe S, ein nichtparametrisches Zusammenhangsmaß, berechnet: ein S-Wert von 10 zeigt die völlige Übereinstimmung ($\tau = 1.00$), ein S-Wert von 0 die Unabhängigkeit ($\tau = 0.00$) und ein S-Wert von -10 die völlige Gegenläufigkeit ($\tau = -1.00$) der beiden Rangreihen an. Entsprechend der Arbeitshypothese mußten nun die für die vier Problemsituationen erhaltenen S-Werteverteilungen linksschief sein, d.h., daß positive gegenüber negativen S-Werten dominieren. Mit Hilfe der von KENDALL (1948) tabellierten Prüfverteilung wurden die empirischen S-Werteverteilungen durch χ^2 -Tests gegen die Nullhypothese einer Zufallsverteilung getestet. Die Ergebnisse belegen die Tauglichkeit des instrumentalitätstheoretischen Grundmodells zur Vorhersage direkt erfaßter Präferenzhierarchien (siehe KRAMPEN & BRANDTSTÄDTER 1978). Es ergaben sich jedoch auch Hinweise auf situative und persönlichkeitspezifische Unterschiede in der prognostischen Effizienz des Ansatzes. So variieren die mittleren S-Werte zwischen den vier verwendeten Problemsituationen; auch weisen Zusatzanalysen daraufhin, daß das instrumentalitätstheoretische Modell eventuell bei "auto-

kratischen" Lehrern (also bei denen, die "autokratischen" Handlungsalternativen auf höhere Rangplätze stellen als "sozialintegrative" Handlungsalternativen) einen höheren Vorhersagewert hat als bei "sozialintegrativen".

Eine Folgestudie zum instrumentalitätstheoretischen Grundmodell folgte in den meisten Punkten dem dargestellten methodischen Vorgehen (KRAMPEN, LEHMANN & HAAG 1980). Lediglich die Skalierung der Zielsetzungen wurde verändert: analog zum Vorgehen in der Multiattributen Nutzentheorie wurde eine subjektive Verhältnisskala durch die Informanden hergestellt (siehe etwa KASUBEK & ASCHEN-BRENNER 1978), was jedoch keine Vorteile erbrachte und sich zudem für die Informanden als schwierig und aufwendig herausstellte. Als Problemsituationen dienten in dieser Untersuchung Benotungssituationen, als Handlungsalternativen wurden die Notenstufen "sehr gut" bis "mangelhaft" vorgegeben. Auch hier konnten die Präferenzen zur Vergabe bestimmter Zeugnisnoten durch das instrumentalitätstheoretische Grundmodell intraindividuell vorhergesagt werden. Die Vorhersagepräzision ist allerdings geringer als bei KRAMPEN & BRANDTSTÄDTER (1978). Dies kann u.a. auf die verwendete komplexe Skalierungsmethode nach der Multiattributen Nutzentheorie und die Auswahl der Zielsetzungen, deren Valenzen erfragt wurden, zurückgeführt werden. Insge-

samt deuten die Ergebnisse daraufhin, daß die befragten Lehrer und Lehramtskandidaten (zwischen denen keine statistisch bedeutsamen Unterschiede in der Tauglichkeit des Ansatzes bestehen) es nur in geringem Maße für möglich halten, durch die Vergabe von Zeugnisnoten von ihnen selbst hoch bewertete Erziehungsziele zu erreichen. Das instrumentalitätstheoretische Modell leistet hier also einen Beitrag zur Analyse des Benotungsverhaltens von Lehrern, das bislang vor allem bewertend im Hinblick auf die Aufdeckung von Fehlerquellen etc., die die Genauigkeit, Zuverlässigkeit, Vergleichbarkeit und Gültigkeit des Lehrerurteils gefährden, untersucht worden ist (vgl. etwa INGENKAMP 1971; STEPHAN 1978). Durch die Variation der Situationsbeschreibungen (einmal hatte der zu benotende Schüler eine Sprachstörung, in einer zweiten Situation nicht) zeigte sich, daß das instrumentalitätstheoretische Modell gerade in Situationen von Bedeutung ist, die für das Entscheidungssubjekt in hohem Maße problematisch sind (bei dem Schüler mit Sprachstörungen war die Vorhersagegenauigkeit des Modells etwas höher). Dies kann als Hinweis darauf gewertet werden, daß in solchen Situationen wohl eher über die mit der Notengebung verfolgten pädagogischen Zielsetzungen und über mögliche Nebeneffekte reflektiert wird.

3.4.2.1.3 Ein erweitertes instrumentalitätstheoretisches Modell

In einer weiteren Folgestudie wurde das instrumentalitätstheoretische Grundmodell um sozialpsychologische Variablen erweitert (vgl. BRANDTSTÄDTER, KRAMPEN & SCHWAB 1979):

$$P_{ih} = \left(\sum_z V_{iz} I_{ihz} \right) b_1 + \left(\sum_g K_{ig} B_{igh} \right) b_2 \quad (28)$$

Die erste Produktsumme dieser Funktionsgleichung entspricht dem instrumentalitätstheoretischen Grundmodell aus Formel (27). Die zweite Produktsumme subsumiert individuelle Konformitätstendenzen. K_{ig} kennzeichnet dabei die Konformität (den Konsens) des Individuums i mit der Bezugsgruppe g ($g = 1, \dots, m$); B_{igh} bezeichnet die vom Individuum i perzipierte Bewertung der Handlung h durch die soziale Bezugsgruppe g . Dieses erweiterte instrumentalitätstheoretische Modell ist strukturell den Ansätzen von DULANY (1968), GRAEN (1969) und FISHBEIN & AJZEN (1975) ähnlich. Ebenso wie bei diesen instrumentalitätstheoretischen Modellen sind auch hier b_1 und b_2 regressionsanalytisch zu bestimmende Beta-Gewichte der beiden Produktsummen.

An der Fragebogenuntersuchung, die der Überprüfung dieser erweiterten Modellvarianten diente, beteiligten sich 160

Lehrpersonen (Rücklaufquote: 32 %). Gegenüber dem methodischen Vorgehen bei der intraindividuellen Überprüfung des instrumentalitätstheoretischen Grundmodells waren einige Veränderungen bei der Datenerhebung notwendig:

- (1) Es wurde ein auf 15 Zielsetzungen reduzierter Zielkatalog eingesetzt, wobei die Reduzierung z.T. auf den dimensionsanalytischen Befunden aus der Pilotstudie (KRAMPEN & BRANDTSTÄDTER 1978; siehe auch KRAMPEN 1979c) basierte;
- (2) Die situationsspezifischen Handlungsalternativen sollten von den Informanten nicht in eine Präferenzrangreihe gebracht werden, sondern einzeln auf neunstufigen bipolaren Präferenzskalen bewertet werden (dies ermöglicht erst die regressionsanalytische Prüfung des Ansatzes auf interindividuellem Niveau);
- (3) Zur Erhebung der Modellvariablen B_{igh} sollten die Informanten auf neunstufigen bipolaren Skalen die Bewertungen der vorgegebenen Handlungsalternativen durch relevante Bezugsgruppen (Lehrerkollegen, Eltern, Schüler, Schulpsychologen) einschätzen;
- (4) Zur Erhebung der Modellvariablen K_{ig} sollten die Informanten im Paarvergleich von jeweils zwei Bezugsgruppen die angeben, deren Urteil für ihr eigenes Handeln im Zweifelsfalle bedeutsamer sei. Die Dominanzen wurden zu bezugsgruppenspezifischen K_{ig} -Scores aufsummiert.

Im Anschluß an die Berechnung der modellspezifischen Produktsummenwerte für jeden Informanden wurden 20 multiple Korrelationsanalysen zur interindividuellen Modellprüfung durchgeführt. Die Befunde (siehe BRANDTSTÄDTER, KRAMPEN & SCHWAB 1979) belegen die prognostische Tauglichkeit des erweiterten instrumentalitätstheoretischen Modells und seine Überlegenheit über das Grundmodell. Interessant ist dabei u.a., daß die zweite (soziale) Modellkomponente insgesamt etwas mehr Kriteriumsvarianz aufklärt als die erste, rein instrumentalitätstheoretische. Inhaltlich deutet dies daraufhin, daß die Orientierung an bezugsgruppenspezifischen Erwartungen (bzw. deren subjektive Wahrnehmungen) in der befragten Lehrerstichprobe eine etwas größere handlungssteuernde Bedeutung hat als die Orientierung an eigenen erzieherisch-pädagogischen Zielsetzungen. Ähnlich wie in den früheren Untersuchungen zum instrumentalitätstheoretischen Grundmodell zeigten sich auch bei der interindividuellen Modellprüfung situations- und -darüberhinaus- reaktionsspezifische Unterschiede in der prognostischen Effizienz des Modells, die als Hinweis auf Geltungsbereichseinschränkungen für diesen Ansatz gelten können.

3.4.2.2 Charakteristika instrumentalitätstheoretischer Ansätze

Vier Merkmale instrumentalitätstheoretischer Ansätze zur Analyse erzieherischer Handlungen sind als diskriminative

Elemente dazu geeignet, diese Ansätze von bislang in der Erziehungsstilforschung vorliegenden zu unterscheiden. Es sind dies die Eigenschaften der kognitionspsychologischen Orientierung, des konstruktiven Reduktionismus, des deskriptiven, explanativen und prognostischen Anspruchs und der Situationsspezifität.

Die kognitionspsychologische Orientierung instrumentalitätstheoretischer Ansätze zeigt sich darin, daß menschliches Verhalten als durch kognitive Variablen bestimmbares Handeln konzipiert wird. Im Gegensatz zu den meisten vorliegenden Ansätzen in der Erziehungsstilforschung geht es primär nicht um die Frage, was macht ein Erzieher, und um das Problem der möglichst genauen (objektiven und zuverlässigen) Beobachtung von Erziehverhalten im Klassenraum (vgl. hierzu etwa MEDLEY & MITZEL 1963), sondern um die Analyse der kognitiven Elemente und Prozesse, auf deren Basis gehandelt wird. Welche Wahrnehmungsprozesse und Überlegungen des Erziehers führen also dazu, daß er in einer bestimmten Situation eine ganz bestimmte Handlung aus seinem Verhaltensrepertoire auswählt, sich für sie (zunächst) entscheidet? Deskription des Erziehverhaltens ist dabei natürlich eine notwendige Voraussetzung, da das Erziehverhalten die Kriteriums- oder Vorhersagevariable ist, die durch kognitive Variablen und Prozesse erklärt werden soll. Der häufig aufgeführten Forderung, daß sich die Pädagogische Psychologie vor allem (eventuell nur)

mit dem realen Klassenraumverhalten beschäftigen sollte (vgl. etwa JACKSON 1968), wird hier also die Ansicht gegenübergestellt, daß dies nicht ausreicht, sondern, daß erst die Beachtung und Analyse der handlungssteuernden und handlungsreflektierenden kognitiven Prozesse des Erziehers eine umfassende Handlungsanalyse ausmachen. Kognitive Zwischenprozesse finden sowohl in der Phase der Handlungsplanung ("präaktive Phase") als auch in der Phase der Selbstbewertung und -reflexion ("post-aktive Phase") statt. Eine Psychologie des "reflexiven Subjekts" (GROEBEN & SCHEELE 1977) basiert auf der Analyse kognitiver Prozesse, die selbst u.a. ein Ergebnis realer Erfahrungen und realen Handelns sind. Überdies geht erst ihre Beachtung darüberhinaus, erzieherisches Handeln nicht nur als "Spontanverhalten ohne analysierbare Ätiologie", das nur durch Verhaltensbeobachtungen erfaßt werden kann, zu konzipieren (vgl. auch HUNT 1976).

Mit dem zweiten Merkmal instrumentalitätstheoretischer Ansätze, ihrem konstruktiven Reduktionismus, ist gemeint, daß mit ihnen versucht wird, möglichst sparsame Modelle zur Erklärung und Vorhersage menschlichen Verhaltens zu konstruieren, die nicht den Anspruch stellen, direkte Abbilder der Realität zu sein, sondern durch Schwerpunktsetzungen auf bestimmte Variablen und Prozesse explizit präterierte und abundante Attribute schaffen (vgl. STACHOWIAK 1973). Es handelt sich also um hypothetische Modelle, die durch ihre Offenheit eine

Änderungsdynamik beinhalten. Sie folgen im Bereich der Erziehungsstilforschung der Forderung von HERRMANN, STAPF & DEUTSCH (1975, p. 181) nach einer "sparsamen Erziehungsstiltheorie mit großen Objektbereich". Wesentlich ist, daß es sich nicht um eine empirische Reduktion (wie etwa bei den dimensionsorientierten Ansätzen) sondern um eine theoretische Reduktion von Variablen handelt. Auf der Basis von konzeptuellen Systematisierungsversuchen in der Erziehungsstilforschung (siehe Kapitel 3.1) werden Variablen ausgewählt, die das Fundament für eine reduktive Teilbereichstheorie sind. Diese Auswahl geschieht auf dem Hintergrund einer Vielzahl von theoretischen Ansätzen in der Psychologie, in denen übereinstimmend ähnliche kognitive Variablen als für menschliches Verhalten wesentlich bezeichnet werden. Reduktiv ist also die Beschränkung auf einige Variablen, konstruktivistisch und konstruktiv ist die Offenheit der instrumentalitätstheoretischen Ansätze für Modifikationen im Sinne von (a) Veränderungen der eingeführten Variablen und (b) Erweiterungen des Modellansatzes durch andere Variablen. Zunächst wird jedoch das Ziel verfolgt, Erzieherhandlungen auf der Basis weniger Variablen, also durch relativ einfache theoretische Konstruktionen zu erklären (siehe hierzu auch ACKOFF & EMERY 1975; HECKHAUSEN 1976).

Der deskriptive, explanative und prognostische Anspruch instrumentalitätstheoretischer Ansätze ergibt sich direkt aus

dem oben Dargestellten. Im Gegensatz zu vorliegenden Ansätzen, die sich weitgehend auf die Beschreibung von erzieherischem Handeln beschränken, ist instrumentalitätstheoretischen Modellen der Versuch der Explanation und Prognose von Verhalten, auf deren strukturelle Gemeinsamkeiten, aber theoretische Differenzen hier nicht eingegangen werden kann (vgl. BRANDTSTÄDTER & VON EYE 1979), inhärent. Da die Erklärung von Verhalten seine Deskription voraussetzt, fassen diese Ansätze in diesen Bereichen auf den deskriptiv orientierten Arbeiten der Erziehungsstilforschung, wobei allerdings auch hier ein bedeutsamer Unterschied besteht, der durch das vierte Merkmal instrumentalitätstheoretischer Ansätze verdeutlicht wird.

Forschungsgegenstand instrumentalitätstheoretischer Ansätze ist die "situierete Person" (GRAUMANN & METRAUX 1977), also das Individuum in seiner sozialen und physikalischen Umwelt. Diese Situationsspezifität, die u.a. in Verbindung mit der Debatte in der Differentiellen Psychologie, die mit dem Schlagwort "Interaktionismus-Streit" bezeichnet wird (vgl. etwa MISCHEL 1973; BOWERS 1973; LANTERMANN 1978, 1980), gesehen werden kann, hat neben den Vorteilen, daß die Variabilität, die situative und zeitliche Abhängigkeit des Erziehverhaltens bedacht wird, u.a. auch den Nachteil, daß keine allgemeinen Aussagen über bestimmte Erzieher gemacht werden können (siehe etwa TURNER 1964; VÄTH-SZUSDIZIARA &

LUKESCH 1979). Bislang kann auf der Basis instrumentalitätstheoretischer Studien allenfalls festgestellt werden, daß ein Erzieher in einer bestimmten Situation sich aus diesen und jenen Gründen (z.B. weil er bestimmte Valenzen, Instrumentalitäten, etc. kogniziert) so und nicht anders verhält; Aussagen über sein Verhalten in anderen Situationen können jedoch nicht gemacht werden. Im Vergleich zu den Verallgemeinerungen und deren Gefahren, die häufig auf der Basis typologischer oder dimensionsorientierter Begriffsunterscheidungen getroffen werden, kann dieser Nachteil allerdings auch als Vorteil der instrumentalitätstheoretischen Ansätze bezeichnet werden. Bei der Analyse der Wechselwirkung zwischen Persönlichkeits- und Situationsmerkmalen sind im Bereich der Erziehungsstilforschung allerdings noch große Defizite zu verzeichnen; auch zur situationsorientierten Taxonomie von Lehrerverhalten liegen nur erste Ansätze von (BECKER 1975; BELSCHNER & SPÄTH 1977). Mit Bezug auf entscheidungstheoretische Überlegungen ist hier festzuhalten, daß instrumentalitätstheoretische Ansätze vor allem dann nützlich sind, wenn erzieherische Problemsituationen (subjektiver Art) vorliegen. Dies ist eine ganz wesentliche Übereinstimmung aller in Kapitel 3 dargestellten Arbeiten. Zur empirischen Prüfung kognitionspsychologischer Modellvorstellungen werden in den Studien von TALLMAN (1961), BRIM et al. (1962), TURNER (1964), EMMERICH (1969), HUNT (1970) und auch in den Arbeiten zum instrumentalitätstheoretischen Modell (KRAMPEN & BRANDTSTÄDTER 1978; BRANDT-

STÄDTER, KRAMPEN & SCHWAB 1979; KRAMPEN, LEHMANN & HAAG 1980) stets problematische Erziehungssituationen verwendet, in denen der Erzieher befragt oder beobachtet wird. Als wichtiges Kriterium der subjektiven Situationswahrnehmung nennt KIRSCH (1977²) im Rahmen der Entscheidungstheorie das Kontinuum "wohldefinierte versus schlechtdefinierte" Situation, mit dem die Schärfe der individuellen Kognition einer Situation gemeint ist. Wesentliche Situationsparameter dafür dürften Attribute wie Einmaligkeit der Situation, Bekanntheitsgrad, ihre Komplexität, ihre zeitliche Erstreckung, der Grad der sozialen Verhaltensnormierung etc. sein (siehe auch SPITZNAGEL 1968).

3.5 ZUSAMMENFASSUNG

In Kapitel 3 wurden Entwicklungen der Erziehungsstilforschung skizziert, die auf eine stärker kognitionspsychologisch und handlungstheoretisch orientierte Analyse von Erziehungsverhalten und Erziehungsprozessen hinauslaufen. Ausgangspunkt sind dabei die phänomenologisch-deskriptiven Versuche, Erziehverhalten möglichst umfassend zu beschreiben. Erste durch handlungstheoretische Überlegungen charakterisierte Ansätze finden sich in heuristischen Begriffsdifferenzierungen, in den zwischen Erziehungspraktiken, -einstellungen und -zielen unterschieden wird, und in den

korrespondierenden empirischen Arbeiten zur Deskription handlungssteuernder Erziehvervariablen.

Explanativ und prognostisch orientierte Analysen der Erzieherhandlung, die z.T. mit empirischen Überprüfungen verbunden sind, schlossen sich an diese Arbeiten an. So wird etwa Erziehen und Unterrichten von verschiedenen Autoren als adaptives Problemlöseverhalten betrachtet, das durch Konzepte aus der Psychologie der komplexen Informationsverarbeitung analysiert werden kann.

Jüngeren Datums sind die Ansätze, in denen erzieherisches und unterrichtliches Verhalten als Ausdruck impliziter Persönlichkeitstheorien des Lehrers und als Ausdruck von Kausalattributionen konzipiert wird. Obwohl hierzu eine Reihe empirischer Arbeiten vorliegen, ist es bislang nicht gelungen den handlungssteuernden Stellenwert dieser Kognitionssysteme direkt zu bestimmen (vgl. WAHL 1979). Durch ihren Bezug zum Konzept der subjektiven Verhaltenstheorie, die als wesentliche handlungssteuernde und handlungsrechtfertigende Größe betrachtet wird, weisen diese Ansätze jedoch Beziehungen zu entscheidungstheoretisch orientierten Analysen des Erziehverhaltens auf.

Ausführlich wird die Literatur vorgestellt, in der Erziehen und Unterrichten als Entscheidungsprozeß betrachtet wird. Neben

allgemeinen Systematisierungsversuchen der bedeutsamen Entscheidungsbereiche im erzieherischen Handeln, werden einige konzeptschaffende Beiträge dargestellt, die explizit entscheidungs- bzw. handlungstheoretische Modellvorstellungen auf die Analyse erzieherischen Handelns übertragen. Im Anschluß daran werden empirische Untersuchungen vorgestellt, die instrumentalitätstheoretische Ansätze - als eine Subgruppe der Erwartungs-Wert- und Entscheidungstheorien - nicht nur modellierend auf die Analyse der Erzieherhandlung anwenden, sondern dies auch empirisch überprüfen. Die Befunde dieser Studien weisen auf die Tauglichkeit instrumentalitätstheoretischer Ansätze zur Vorhersage von pädagogischen Handlungspräferenzen.

Abschließend werden vier Charakteristika instrumentalitätstheoretischer Ansätze herausgearbeitet, die ihre Unterschiede zur vorliegenden Erziehungsstilforschung verdeutlichen.

4 FRAGESTELLUNGEN DER VORLIEGENDEN UNTERSUCHUNGEN

Wie schon in Kapitel 1.2 ausgeführt ist die vorliegende Arbeit integraler Bestandteil eines seit längerem laufenden Forschungsprogramms. Von daher schließen sich die Fragestellungen der vorliegenden empirischen Untersuchungen naht-

los an die in Kapitel 3.4.2.1 dargestellten Untersuchungen aus diesem Forschungsprogramm an. Im Vordergrund stehen dabei zwei der schon in Kapitel 2.1.3 aufgeführten Probleme instrumentaltätstheoretischer Ansätze, nämlich Probleme der Modellprüfung und die Frage nach möglichen Geltungsbereichseinschränkungen für die Vorhersagetauglichkeit der Ansätze.

4.1 PRÜFUNG INSTRUMENTALITÄTSTHEORETISCHER MODELLE

Im Gegensatz zu den früheren Untersuchungen sollen hier sowohl intra- als auch interindividuelle Vorhersagen pädagogischer Handlungspräferenzen auf der Basis verschiedener instrumentaltätstheoretischer Ansätze in einer empirischen Studie realisiert werden. Bei den Modellprüfungen wird zunächst das erweiterte Modell, das in Funktionsgleichung (28) dargestellt ist und in der Untersuchung von BRANDTSTÄDTER, KRAMPEN & SCHWAB (1979) eingesetzt wurde, verwendet. Dabei sollen die Modellprüfungen sowohl für dieses Gesamtmodell als auch für die Teilkomponenten "Valenzmodell" (entspricht dem instrumentaltätstheoretischen Grundmodell) und "soziales Modell" (entspricht der aus sozialpsychologischen Variablen zusammengesetzten Modellkomponente) getrennt durchgeführt werden.

4.1.1 Intraindividuelle Modellprüfungen

Ebenso wie in den oben dargestellten Untersuchungen von KRAMPEN & BRANDTSTÄDTER (1978) und KRAMPEN, LEHMANN & HAAG (1980) sollen die intraindividuellen Modellüberprüfungen durch den Vergleich modellspezifisch vorhergesagter mit direkt erhobenen Rangreihen von Reaktionspräferenzen durchgeführt werden. Dies erlaubt Aussagen über Präferenzentscheidungen zwischen Handlungsalternativen bei einem Handlungssubjekt ("within-subject analysis") in einer Handlungssituation. Diese Art der Modellprüfung wird etwa von MITCHELL & BIGLAN (1971) und MITCHELL (1974) vermehrt gefordert, da nur durch sie Aussagen über die Relevanz subjektiv erwarteter Nutzenwerte im Vergleich zwischen Handlungsalternativen gemacht werden können. Die intraindividuelle Vorhersagetauglichkeit instrumentaltätstheoretischer Präferenzwerte soll hier nun für die beiden Modellkomponenten getrennt und für das gesamte Produktsummenmodell überprüft werden. Die Fragestellungen lauten dabei im einzelnen:

- (1) Stimmen direkt erhobene Präferenzhierarchien erzieherischer Handlungsalternativen mit den aus dem Valenzmodell abgeleiteten Präferenzrangreihen überein (vgl. KRAMPEN & BRANDTSTÄDTER 1978)?
- (2) Stimmen direkt erhobene Präferenzhierarchien erzieherischer Handlungsalternativen mit den aus dem sozialen Modell abgeleiteten Präferenzrangreihen überein?
- (3) Stimmen die direkt erhobenen Präferenzhierarchien er-

zieherischer Handlungsalternativen mit den aus dem additiven Gesamtmodell (Valenzmodell und soziales Modell) abgeleiteten Präferenzrangreihen überein?

Ferner stellt sich die Frage nach der internen Konsistenz der durch das Valenzmodell und durch das soziale Modell vorhergesagten Rangreihen der Reaktionsalternativen:

- (4) Stimmen die aus dem Valenzmodell abgeleiteten Präferenzrangreihen mit denen, die aus dem sozialen Modell abgeleitet werden, überein?

Das methodische Vorgehen bei der Untersuchung dieser Fragen kann im wesentlichen dem der ersten Untersuchungen zum instrumentalitätstheoretischen Grundmodell folgen. Eine Erweiterung besteht hier jedoch in der zusätzlichen Beachtung der sozialen Modellkomponente und den dadurch möglichen Überprüfungen der Fragestellungen (2), (3) und (4).

4.1.2 Interindividuelle Modellprüfungen

Die interindividuellen Modellprüfungen folgen dem regressionsanalytischen Vorgehen. Neben der schon bei BRANDT-STÄDTER, KRAMPEN & SCHWAB (1979) durchgeführten Anwendung des einfachen multiplikativen Modells mit Summenbildung (Produktsummenmodell; siehe Funktionsgleichung 23 bzw. 28) soll hier zusätzlich der Vorhersagewert des gewichteten multiplikativen Modells (Wichtungsmodell; siehe Funktionsgleichung 18) über-

prüft werden. Die interindividuell orientierte Modellprüfung ("across-subject analysis") dient der Vorhersage der Präferenzunterschiede zwischen Personen bei einzelnen Handlungsalternativen.

4.1.2.1 Produktsammenmodelle

Im Anschluß an die Untersuchung von BRANDTSTÄDTER, KRAMPEN & SCHWAB (1979) sollen hier die folgenden Fragen beantwortet werden:

- (5) Ermöglicht das Valenzmodell eine signifikante Vorhersage direkt erhobener Präferenzen für Handlungsalternativen?
- (6) Ermöglicht das soziale Modell eine signifikante Vorhersage direkt erhobener Präferenzen für Handlungsalternativen?
- (7) Ermöglicht das Gesamtmodell (Produktsammenmodell mit zwei Komponenten) eine signifikante Vorhersage direkt erhobener Präferenzen für Handlungsalternativen?
- (8) Ist die Vorhersagekraft des Gesamtmodells signifikant höher als die der beiden Modellkomponenten?
- (9) Welche der Komponenten des Gesamtmodells (Valenzmodell versus soziales Modell) trägt mehr zur Vorhersage direkt erhobener Handlungspräferenzen bei?

Ferner sollen verschiedene Möglichkeiten geprüft werden, die

instrumentalitätstheoretische Funktionsgleichung (Produktsammenmodell) durch zusätzliche Variablen zu erweitern, um eventuell vorliegende Geltungsbereichseinschränkungen des Modells abfangen zu können (zur Auswahl dieser differentialpsychologischen Variablen und Variablen der Situationswahrnehmung siehe Kapitel 4.2). Im einzelnen geht es dabei um die folgenden Fragestellungen:

- (10) Läßt sich die Vorhersagegenauigkeit des Produktsammenmodells durch die Beachtung differentialpsychologischer Variablen (etwa Kontrollüberzeugungen, direkte Einstellung, Extraversion, Machiavellismus, Konservatismus) signifikant erhöhen?
- (11) Läßt sich die Vorhersagegenauigkeit des Produktsammenmodells durch die Beachtung situationsanalytischer Variablen (etwa Handlungsverfügbarkeit, Variablen der Situationswahrnehmung) signifikant erhöhen?

4.1.2.2 Wichtungsmodelle

Im Anschluß an die in Kapitel 2.1.1.5 dargestellten Überlegungen soll des weiteren die Vorhersagetauglichkeit verschiedener Wichtungsmodelle überprüft werden, wobei sich nun nicht mehr nur die Frage nach der Wichtung der jeweiligen Modellkomponenten (Produktsammen) beantworten läßt, sondern zusätzlich auch die nach der Wichtung der einzelnen nach der

Instrumentalitätstheorie berechneten Produkte aus Valenzen und Instrumentalitäten (Vorhersagewert bestimmter Zielbereiche) bzw. aus Konformität und wahrgenommener Bezugsgruppenbewertung (Vorhersagewert bestimmter Bezugsgruppenwahrnehmungen):

- (12) Ermöglicht das gewichtete Valenzmodell eine signifikante Vorhersage direkt erhobener Handlungspräferenzen?
- (13) Welchen Vorhersagewert haben dabei die verschiedenen Zielbereiche?
- (14) Ermöglicht das gewichtete soziale Modell eine signifikante Vorhersage direkt erhobener Handlungspräferenzen?
- (15) Welchen Vorhersagewert haben dabei die verschiedenen Bezugsgruppenkonformitäten?
- (16) Ermöglicht das gewichtete Gesamtmodell eine signifikante Vorhersage direkt erhobener Handlungspräferenzen?
- (17) Welchen Vorhersagewert haben dabei die verschiedenen Zielbereiche und die verschiedenen Bezugsgruppenkonformitäten?

Von besonderem Interesse ist der Vergleich der Vorhersageeffektivität von Produktsummen- und Wichtungsmodellen. Analytisch ergibt sich schon, daß das Wichtungsmodell auf jeden Fall die gleiche Vorhersageleistung haben muß wie das Produktsummenmodell. Darüberhinaus stellt sich jedoch die Frage, ob es dem Produktsummenmodell auch statistisch signifikant überlegen ist. Eine solche prognostische Überlegenheit, die sich in signifikant höheren multiplen Korrelationskoeffizienten des Wichtungs-

modells niederschlagen müßte, wäre ein deutlicher Hinweis auf die Unangemessenheit der a priori Annahme von Gleichgewichtigkeit der multiplikativen Komponenten in der additiven Aggregation vieler Instrumentalitätstheorien (siehe auch Kapitel 2.1.1.5 und 3.4.2.1).

4.2 GELTUNGSBEREICHSEINSCHRÄNKUNGEN INSTRUMENTALITÄTS- THEORETISCHER ANSÄTZE

An vorliegende Befunde zu den instrumentalitätstheoretischen Ansätzen zur Vorhersage pädagogischer Handlungspräferenzen anschließend (siehe Kapitel 3.4.2.1), in denen situative, reaktionsspezifische und personenspezifische Variationen in der Vorhersagegenauigkeit der Modelle festgestellt wurden, soll als zweites zentrales Thema, die Frage nach möglichen Geltungsbereichseinschränkungen des instrumentalitätstheoretischen Ansatzes angegangen werden. Auf Grund der spärlichen Befundlage in diesem Problembereich instrumentalitätstheoretischer Ansätze (siehe Kapitel 2.1.3.5) waren zu einer sinnvollen Behandlung dieses Themas eine Reihe von Voruntersuchungen notwendig, die im folgenden Kapitel 5 dargestellt werden sollen. Ziel dieser Voruntersuchungen war u.a. die Auswahl von Variablen, die als mögliche Grenzbedingungen instrumentalitätstheoretischer Modelle in Frage kommen, und die Entwicklung und Über-

prüfung von Methoden zur validen Erfassung dieser Variablen.

Die Variablenauswahl ist dabei zunächst an den instrumentalitätstheoretischen Modellen, der oben schon dargestellten Befundlage zu Geltungsbereichseinschränkungen und an den Befunden der früheren Untersuchungen zur Vorhersage pädagogischer Handlungspräferenzen ausgerichtet.

Im Bereich differentialpsychologischer Variablen stehen im Anschluß an die Befunde von KRAMPEN & BRANDTSTÄDTER (1978), die auf eine höhere prognostische Effizienz des instrumentalitätstheoretischen Ansatzes bei "autokratischen" Lehrern hinweisen, zunächst Variablen wie Konservatismus, direktive Einstellung, Autokratismus und - partiell - Rigidität im Blickpunkt des Interesses. Es soll also der folgenden Frage nachgegangen werden:

- (18) Hat der instrumentalitätstheoretische Ansatz zur Vorhersage (pädagogischer) Handlungspräferenzen bei konservativen bzw. direktiven Personen eine höhere Vorhersagekraft als bei liberalen bzw. nondirektiven Personen?

Eine zweite Gruppe differentialpsychologisch relevanter Variablen wird in solchen gesehen, die einen theoretischen Bezug auf Instrumentalitätstheorien bzw. Erwartungs-Wert-Modellen aufweisen. Hier ist zunächst an die Kontrollüber-

zeugungen des Individuums zu denken, die ja das Generalisierungsprodukt von situationsspezifischen Erwartungen sind, und von denen - etwa nach der Sozialen Lerntheorie ROTTERS (1972) oder dem instrumentalitätstheoretischen Ansatz von LAWLER & PORTER (1967) - ein bedeutsamer Beitrag zur Verhaltensvorhersage (vor allem in neuen und/oder mehrdeutigen Situationen, also bei Handlungsentscheidungen unter Risiko oder Unsicherheit) erwartet wird. Im Anschluß an vorliegende Befunde aus anderen Anwendungsbereichen der Instrumentalitätstheorie (siehe Kapitel 2.1.3.5) soll daher der folgenden Frage nachgegangen werden:

- (19) Hat der instrumentalitätstheoretische Ansatz zur Vorhersage (pädagogischer) Handlungspräferenzen bei internal orientierten Personen eine höhere Vorhersagekraft als bei external orientierten?

Hier können auch zusätzliche Variablen wie Machiavellismus (CHRISTIE & GEIS 1970) und Hoffnungslosigkeit (STOTLAND 1969; BECK et al. 1974) der Personen als mögliche den Geltungsbereich der Instrumentalitätstheorie einschränkende Faktoren betrachtet werden, da sie in Beziehung mit diesen theoretischen Ansätzen stehen (siehe hierzu Kapitel 2.1.3.5, 5.1 und 5.2). Auch sie stellen das Ergebnis von Lernprozessen dar, in denen spezifische Erwartungen generalisiert werden. Hoffnungslosigkeit wird demnach als generalisierte negative Erwartungshaltungen gegenüber der persönlichen Zukunft (BECK et al. 1974), Machiavellismus als generalisierte Erwartungs-

haltungen im Bereich sozialer Interaktionen definiert (vgl. CHRISTIE & GEIS 1970).

Da zu situationsspezifischen Geltungsbereichseinschränkungen des instrumentalitätstheoretischen Ansatzes bislang kaum Befunde vorliegen, können keine präzisen Ergebniserwartungen vorangestellt werden. Auf der Basis der Überlegung, daß vor allem die subjektive Wahrnehmung von Situationen ("Zustandsmodelle", "beta press") eine handlungssteuernde Funktion haben (vgl. etwa CHEIN 1954; ROTTER 1955; SPITZNAGEL 1968; STERN 1970; WALTER 1973; KIRSCH 1977²), kann diese Fragestellung zunächst nur allgemein formuliert werden:

- (2o) Gibt es Variablen der subjektiven Situationswahrnehmung, an Hand derer sich Personen unterscheiden lassen, bei denen instrumentalitätstheoretische Ansätze zur Vorhersage (pädagogischer) Handlungspräferenzen eine hohe bzw. geringere Effizienz haben?

Als zusätzliche, mit verschiedenen Erweiterungen des instrumentalitätstheoretischen Ansatzes in Einklang stehende Variable (vgl. Kapitel 2.1.3.5) soll die Variable der Handlungsverfügbarkeit beachtet werden. Die subjektive Verfügbarkeit einer Handlung kann dabei nicht nur Hinweise auf situationsspezifische, sondern auch auf reaktionsspezifische Geltungsbereichseinschränkungen geben, die zusammen mit der

sozialen Modellkomponente die Frage nach der "Wertigkeit von Handlungen selbst" (GROEBEN 1979) thematisieren und - in möglichen Modellerweiterungen - diese Wertigkeit von Handlungen in den instrumentalitätstheoretischen Ansatz einbeziehen können.

Das methodische Vorgehen bei der Überprüfung dieser Fragen zum Geltungsbereich instrumentalitätstheoretischer Ansätze kann analog zu der Unterscheidung von intra- und interindividueller Modellprüfung differenziert werden. Zunächst geht es dabei um die Frage, inwieweit die aufgeführten Variablen die Genauigkeit intraindividuell Vorhersagen beeinflussen. Anschließend sollen Möglichkeiten geprüft werden, die interindividuell orientierte Vorhersage von Präferenzunterschieden bei einer Handlungsalternative zu optimieren, d.h. die instrumentalitätstheoretische Funktionsgleichung zu erweitern.

Bevor jedoch eine gezielte Prüfung dieser Fragen möglich war, mußten Voruntersuchungen, die vor allem der Methodenentwicklung dienten, durchgeführt werden. Diese Voruntersuchungen werden im folgenden Kapitel 5 dargestellt.

5 VORUNTERSUCHUNGEN

Eine erste Erkundungsstudie beschäftigte sich mit dem Problem persönlichkeitspezifischer Geltungsbereichseinschränkungen des instrumentalitätstheoretischen Grundmodells zur Vorhersage von Handlungspräferenzen. Da die Befunde dieser Studie bereits an anderer Stelle publiziert wurden (KRAMPEN 1979a), und da es sich bei der verwendeten Situationsbeschreibung nicht um eine Erziehungssituation, sondern um eine Studiensituation handelt (Informanden waren Studenten), sollen die Ergebnisse dieser empirischen Studie hier nur kurz angeführt werden (Kapitel 5.1). Für das weitere Vorgehen stellten sie jedoch eine wesentliche Entscheidungshilfe dar. Die beiden folgenden Voruntersuchungen beschäftigen sich - forschungspraktisch zunächst losgelöst vom instrumentalitätstheoretischen Ansatz - mit der Entwicklung und teststatistischen Überprüfung von Methoden zur Messung von Variablen, die als geltungsbereichseinschränkende Faktoren eine Rolle spielen können. In der zweiten Voruntersuchung (Kapitel 5.2) stehen dabei differentialpsychologische Variablen (Kontrollüberzeugungen, Machiavellismus, Konservatismus, Hoffnungslosigkeit etc.), in der dritten Voruntersuchung (Kapitel 5.3) erziehungsschwierige Situationen und deren Wahrnehmung durch Lehramtskandidaten im Vordergrund.

5.1 VORUNTERSUCHUNG I: ERKUNDUNGSSTUDIE ZU PERSÖNLICHKEITS- SPEZIFISCHEN GELTUNGSBEREICHSEINSCHRÄNKUNGEN

5.1.1 Problemstellung

Diese erste Voruntersuchung hat den Stellenwert einer Erkundungsstudie, in der der Schwerpunkt auf dem Problem persönlichkeitspezifischer Geltungsbereichseinschränkungen liegt. Die situative Varianz in der Vorhersageeffizienz des instrumentalitätstheoretischen Ansatzes wird also zunächst nicht beachtet. Neben der allgemeinen Prüfung des intraindividuellen Vorhersagewerts des instrumentalitätstheoretischen Grundmodells in einer anderen Stichprobe wird untersucht, inwieweit bestimmte Persönlichkeitsvariablen, die aus den Ergebnissen von KRAMPEN & BRANDTSTÄDTER (1978) und dem Theorienhintergrund des instrumentalitätstheoretischen Ansatzes abgeleitet werden, die Gültigkeit und Genauigkeit des Modells beeinflussen. Neben den in der Studie von KRAMPEN & BRANDTSTÄDTER (1978; siehe auch KRAMPEN 1976) beachteten Variablen Alter, Geschlecht, Valenzen und Präferenz autokratischer Reaktionsalternativen sollen zusätzlich folgende Variablen gemessen werden:

- (1) Zur Aufhellung der Interdependenzen von Berufszufriedenheit und Modellpräzision soll die Zufriedenheit der Informanten bereichsspezifisch erfaßt werden (vgl. dazu BRUGGEMANN, GROSKURTH & ULRICH 1975; NEUBERGER 1976);

- (2) Die Belege für eine Beziehung von typologischen Stilpräferenzen und Modellpräzision führte zu der Hypothese, daß Persönlichkeitsmerkmale wie direktive Einstellung und Konservatismus relevant sein können;
- (3) Abgeleitet aus der Sozialen Lerntheorie ROTTERS (1972, 1975) werden die individuellen Kontrollüberzeugungen und Machiavellismus (vgl. hierzu CHRISTIE & GEIS 1970) als Persönlichkeitskonstrukte, die allgemeinere Konzeption der Instrumentalitäts- und Erwartungskomponenten in den Erwartungs-Wert-Modellen sind, eingeführt.

Die Arbeitshypothesen dieser ersten Voruntersuchung lauten also:

H: Die Präzision des instrumentalitätstheoretischen Grundmodells zur Vorhersage intraindividuelle Präferenzhierarchien variiert mit (a) dem Geschlecht, (b) dem Alter, (c) der direktiven Einstellung, (d) dem Konservatismus, (e) der internalen versus externalen Kontrollüberzeugung, (f) dem Machiavellismus, (g) Valenzschätzungen und (h) der Zufriedenheit in verschiedenen Arbeitsbereichen.

5.1.2 Methoden

In Anlehnung an das in Kapitel 3.4.2.1.2 dargestellte methodische Vorgehen wurde ein Fragebogen entwickelt, der

die folgenden Variablen erhob:

- (1) Subjektive Valenzschätzungen (V_{1z}) nach dem Kriterium der persönlichen Wichtigkeit und Bedeutsamkeit. Um die Möglichkeit von Zielinterdependenzen gering zu halten, dabei aber auch nicht - durch eine zu starke Reduktion der Zielliste - zu viele individuell relevante handlungsabhängige Ereignisse zu vernachlässigen, wurde auf der Basis einer Gruppendiskussion mit potentiellen Informanden (Fachhochschüler) ein Zielkatalog erstellt, der die folgenden sieben Zielsetzungen beinhaltet: (a) das Studium sollte mir viel Freizeit lassen; (b) ich sollte möglichst gute Noten haben; (c) ich sollte bei den Kommilitonen beliebt sein; (d) ich sollte mich im Studium selbstverwirklichen; (e) ich sollte guten Kontakt zu den Kommilitonen haben; (f) ich sollte bei den Dozenten ein gutes Ansehen haben; (g) ich sollte andere Meinungen tolerieren. Die Informanden wurden gebeten, auf diese Zielsetzungen Wertpunkte nach dem Kriterium der persönlichen Wichtigkeit so zu verteilen, daß die Summe der Wertpunkte über die sieben Zielsetzungen exakt 50 Punkte beträgt.
- (2) Für eine vorgegebene Situation sollten die Informanden fünf Reaktionsalternativen, wovon zwei als "autokratisch" im Sinne von TAUSCH & TAUSCH (1971⁶) konzipiert sind (Alternativen a und e), in eine Rangreihe bringen (direkt erhobene Präferenzwerte P_{ih}). Die Situationsbe-

schreibung lautet: "Sie arbeiten zusammen mit zwei Kommilitonen an einem Referat. Einer dieser beiden Kommilitonen ist nach einer 1-stündigen Diskussion mit ihrem Gliederungsvorschlag immer noch nicht einverstanden...". Folgende Handlungsalternativen wurden vorgegeben: (a) ich bestehe auf meinem Entwurf; (b) ich versuche, einen Kompromiß zu finden; (c) ich gebe nach und nehme seinen Vorschlag an; (d) ich diskutiere mit ihm bis Klarheit besteht; (e) ich drohe damit, die Arbeitsgruppe zu verlassen.

- (3) Für jede Handlungsalternative wurden die subjektiven Instrumentalitätsschätzungen (I_{ihz}) erhoben, die eine Person darüber hat, daß die Handlung h in dieser Situation zu den Zielen z_j ($j = 1, 2, \dots, 7$) führt. Verwendet wurden dabei Schätzskalen (-4 bis +4; siehe oben).

Entsprechend den aufgestellten Hypothesen wurde dieser Fragebogen durch folgende Zusatzerhebungen ergänzt:

- (4) Demographische Daten.
- (5) Um zu einem Wert für die subjektive Konformität der Personen in den Reaktionspräferenzen kommen zu können, sollten die unter (2) vorgegebenen Reaktionsalternativen zusätzlich danach in eine Rangreihe gebracht werden, wie sich, nach der Meinung der Informanten, die Mehrzahl der Kommilitonen in der betreffenden Situation verhalten würde.

- (6) 15 allgemeine Zielsetzungen für organisatorische und individuelle Aspekte im Studium wurden durch Schätzskalen nach dem Kriterium der persönlichen Wichtigkeit erfaßt (siehe hierzu KRAMPEN 1979d).
- (7) 10 Aspekte der Studienzufriedenheit wurden getrennt durch graphische Schätzskalen erhoben (siehe hierzu KRAMPEN 1979d).
- (8) Zur Erfassung von Machiavellismus und Konservatismus wurde der MK3 (CLOETTA 1974) eingesetzt, der sich als Kurzfragebogen für Erkundungsstudien wegen seiner hohen Reliabilitäten anbietet. Die Überprüfung der Testhalbierungsreliabilitäten in der hier befragten Stichprobe ergab für beide Skalen hinreichend hohe Werte. Die SPEARMAN-BROWN korrigierte Testhalbierungszuverlässigkeit für Skala Konservatismus beträgt $r_{tt} = .65$, für die Skala Machiavellismus $r_{tt} = .71$.
- (9) Die Kontrollüberzeugungen der Informanden wurden durch den LOC-E (locus of control-Erwachsene; SCHNEEWIND 1976) erfaßt, der eine deutschsprachige Adaptation des von NOWICKI & DUKE (1974) vorgelegten Instruments ist. Die SPEARMAN-BROWN korrigierte Testhalbierungszuverlässigkeit beträgt in dieser Untersuchung $r_{tt} = .54$; dieser Wert weicht nur unerheblich von dem von SCHNEEWIND (1976) ermittelten ab: "Im Hinblick auf die relativ breite Situationsgeneralität der Itemformulierungen kann dieser Wert als befriedigend bezeichnet werden." (SCHNEEWIND 1976, p. 7).

(10) Die direktive Einstellung und die Extraversion wurden durch den Fragebogen zur direktiven Einstellung (F-D-E) von BASTINE (1971) gemessen.

Dieser Gesamtfragebogen wurde von 52 Studenten, die an der Fachhochschule des Landes Rheinland-Pfalz, Abteilung Trier, die Fachrichtung Visuelle Kommunikation studierten, in einer Gruppensitzung bearbeitet. Das Durchschnittsalter der Stichprobe beträgt $\bar{x} = 22,9$ Jahre ($s = 4,1$ Jahre); es wurden 22 Studentinnen und 30 Studenten befragt.

5.1.3 Ergebnisse

Da hier nur auf die zur oben genannten Arbeitshypothese ermittelten Ergebnisaspekte dieser Untersuchung eingegangen werden soll, sei hier für die Befunde zur Studienzufriedenheit und zu den Ziel- und Reaktionspräferenzen der Studenten auf die Arbeiten von KRAMPEN (1979a, 1979d) verwiesen.

5.1.3.1 Intraindividuelle Modellprüfung

Nachdem für jede Person die Produktsumme aus Valenz- und Instrumentalitätsschätzungen für die fünf Handlungsalternativen berechnet waren, wurden diese nach dem Modell vorhergesagten

Präferenzwerte mit den direkt erhobenen Präferenzrangreihen verglichen. Als nichtparametrisches Zusammenhangsmaß wurden wiederum die individuellen S- bzw. T-Werte nach KENDALL bestimmt. Die prognostische Tauglichkeit des instrumentalitätstheoretischen Modells wurde - wegen des relativ geringen Stichprobenumfangs - durch den KOLMOGOROFF-SMIRNOFF-Anpassungstest (KSA-Test; vgl. etwa LIENERT 1973²) überprüft. Die höchste Abweichung der empirischen T-Werte-Verteilung von der unter der Nullhypothese erwarteten Verteilung (kein Zusammenhang zwischen direkt erhobenen und vorhergesagten Präferenzrangreihen) liegt mit $K^O = 0,72$ erheblich über der Prüfgröße ($K^O = 0,22$ für $df = 52$ und $\alpha = .01$). Die empirische Verteilung der T-Werte ist extrem linksschief, was die allgemeine prognostische Tauglichkeit des instrumentalitätstheoretischen Grundmodells auf intra-individuellem Niveau bestätigt. Dies ist ja eine wesentliche Voraussetzung zur Prüfung der Hypothesen zu geltungsbereichseinschränkenden Faktoren.

5.1.3.2 Geltungsbereichseinschränkungen

Zur Prüfung der Hypothese von Geschlechtsunterschieden in der Präzision des instrumentalitätstheoretischen Modells H(a) wurde ein KOLMOGOROFF-SMIRNOFF-Omnibus-Test durchgeführt.

Dieser Test wird von LIENERT (1973²) als der "schärfste derzeit verfügbare Test zur Prüfung der Nullhypothese (2 Stichproben stammen aus identisch verteilten Populationen) gegenüber der Omnibus-Alternativhypothese, wonach die beiden Stichproben aus unterschiedlich verteilten Populationen stammen." (p. 412) bezeichnet. Er gilt als Omnibus-Test, da er für Verteilungsunterschiede jeder Art (Lokation, Schiefe, Dispersion) zwischen zwei unabhängigen Stichproben sensibel ist; somit ist der KSO-Test gerade für Erkundungsstudien, in denen nach dem aktuellen Forschungsstand a priori keine exakten Hypothesen über Verteilungsunterschiede in den Stichproben aufgestellt werden können, sehr gut geeignet.

Ebenso wie bei der Reanalyse der Daten aus der Untersuchung von KRAMPEN & BRANDTSTÄDTER (1978) zur instrumentalitätstheoretischen Vorhersage pädagogischer Handlungspräferenzen (siehe KRAMPEN 1977a) konnten auch hier keine signifikanten Differenzen in den Stichprobenverteilungen der T-Werte von weiblichen und männlichen Informanten festgestellt werden. Die maximale empirische Abweichung der kumulierten Erwartungswerte von $D = 0,08$ liegt erheblich unter dem kritischen Wert von $D = 0,38$ für $\alpha = .05$. Das Geschlecht kann demnach nicht als Geltungsbereichseinschränkung für den instrumentalitätstheoretischen Ansatz zur Vorhersage von Handlungspräferenzen bezeichnet werden; die Arbeitshypothese $H(a)$ ist abzulehnen.

Nach Korrelationsanalysen wurden die fünf erhobenen differentialpsychologischen Variablen (Machiavellismus, Konservatismus,

Kontrollüberzeugung, direktive Einstellung, Extraversion), der subjektive Konformitätswert und das Alter in einer multiplen Regressionsanalyse als Prädiktoren für das individuelle Zusammenhangsmaß T , das ja für die Vorhersageeffizienz des instrumentalitätstheoretischen Modells steht, eingesetzt (vgl. auch KRAMPEN 1979a). Der resultierende multiple Korrelationskoeffizient erreicht den Wert von $R = .56$ ($p < .05$); auch der varianzanalytische F-Bruch zur Prüfung der Varianzquelle Regression ist auf diesem Niveau signifikant ($F = 2,913$ mit $df_1 = 7$ und $df_2 = 44$). Die Regressions-Faktor-Struktur-Koeffizienten zeigen, daß die Variablen Kontrollüberzeugung und Machiavellismus am meisten zur Vorhersage der Präzision des instrumentalitätstheoretischen Modells auf intraindividuellem Ebene beitragen. Konservatismus, direktive Einstellung (beide auf Grund der Befunde von KRAMPEN & BRANDTSTÄDTER 1978 beachtet), subjektive Konformität, Extraversion und das Alter der Informanten stehen dagegen in geringen Interdependenzen zur Modellpräzision. Es zeigte sich also, daß die beiden theoretisch abgeleiteten Variablen, die beiden Konstrukte generalisierter Erwartungshaltungen, persönlichkeitspezifische Geltungsbereichseinschränkungen des Modells sind. Die Vorhersageeffizienz des instrumentalitätstheoretischen Grundmodells ist danach bei Personen mit internalen Kontrollüberzeugungen und anti-machiavellistischen Einstellungen höher als bei solchen mit externalen Kontrollüberzeugungen und machiavellistischen Einstellungen. Zusatzanalyse zeigten, daß das Geschlecht z.T.

eine Moderatorvariable für diese Relationen ist (siehe KRAMPEN 1979a).

Zur Überprüfung der Hypothesen H(g) und H(h) wurden ebenfalls multiple Regressionsanalysen durchgeführt, in denen die unter (6) erfragten studienbezogenen Zielhaltungen bzw. die unter (7) erhobenen Studienzufriedenheiten der Studenten als Prädiktoren für den T-Wert eingesetzt wurden. In beiden Regressionsanalysen konnten keine signifikanten Ergebnisse ermittelt werden. Die multiple Korrelation der Variablen beträgt bei den 15 Studienzielbewertungen $R = .56$ ($F = 1,094$ mit $df_1 = 15$ und $df_2 = 36$) und bei den 10 Zufriedenheitsangaben $R = .50$ ($F = 1,368$ mit $df_1 = 10$ und $df_2 = 41$). Die Hypothesen H(g) und H(h) müssen also zurückgewiesen werden.

5.1.4 Schlußfolgerungen

Das instrumentalitätstheoretische Grundmodell ("Valenzmodell") zur Vorhersage von Handlungspräferenzen konnte also allgemein in einer anderen Stichprobe (Studenten) für Studienverhalten erneut bestätigt werden, wodurch die externe Validität dieses Typ b-Forschungsprogramms erhöht ist. Unter Vernachlässigung der situativen Variation konnten einige Geltungsbereichseinschränkungen im Bereich von differentialpsychologischen Variablen aufgedeckt werden. So sind nach

den vorliegenden Ergebnissen die Kontrollüberzeugungen und Machiavellismus Persönlichkeitsvariablen, die die intraindividuelle Vorhersage von Präferenzhierarchien für studienbezogene Handlungsalternativen von Studenten beeinflussen. Im Gegensatz zur Arbeitshypothese (und im Gegensatz zu den bei KRAMPEN & BRANDTSTÄDTER 1978 dargestellten Befunden) zeigten sich jedoch keine Beziehungen zwischen Modellgenauigkeit und Konservatismus bzw. direkterer Einstellung. Auch konnten weder das Geschlecht, noch das Alter, Extraversion, subjektive Konformität, Studienzielbewertungen und Studienzufriedenheit als bedeutsame Grenzbedingungen für die Vorhersageeffizienz des Instrumentalitätstheoretischen Ansatzes bestätigt werden.

5.2 VORUNTERSUCHUNG II: ADAPTATION VON PERSÖNLICHKEITSFRAGEBOGEN

5.2.1 Problemstellung

Zielsetzung der zweiten Voruntersuchung war - zunächst losgelöst vom Instrumentalitätstheoretischen Ansatz zur Analyse handlungsleitender Kognitionen - die empirische Prüfung von Instrumenten zur Messung von Persönlichkeitsvariablen. Vorab sollte so die Anwendbarkeit, die Reliabilität und die Validität verschiedener Persönlichkeitsfragebogen untersucht werden.

Die Auswahl der dabei berücksichtigten differential-psychologischen Variablen richtete sich (a) nach den bisherigen empirischen Befunden zu persönlichkeitspezifischen Geltungsbereichseinschränkungen des Instrumentalitäts-theoretischen Ansatzes, (b) nach dem Bezug der Variablen zu den Erwartungs-Wert-Modellen, wobei insbesondere Persönlichkeitskonstrukte in Frage kamen, die als Ergebnis der Generalisierung spezifischer instrumenteller Überzeugungen oder spezifischer Erwartungshaltungen bezeichnet werden können.

Eine erste Gruppe von Persönlichkeitsvariablen liegt mit Konstrukten vor, die etwa von ADORNO et al. (1950) mit dem Begriff des Autoritarismus zusammengefaßt werden. Dazu gehören etwa Konservatismus, normative Geschlechtsrollen-Orientierungen, Faschismus, Rigidität, direktive Einstellung und - partiell - Dogmatismus. Vorliegende empirische Arbeiten (vgl. etwa SIDDIQI, JANSEN & HAARA 1971; DOEBERT, STAHL & VOGL 1973; SIDDIQI, HAARA & SCHNABEL 1973; KIRTON 1978) und die verschiedenen theoretischen Ansätze zu diesem Persönlichkeitsbereich (vgl. etwa im Überblick STACEY 1977a, 1977b) weisen zwar daraufhin, daß Konservatismus bzw. Autoritarismus eine mehrdimensionale Größe ist, belegen aber auch, daß diese Variablen verschiedenartige Aspekte eines Persönlichkeitsbereichs sind. Unterschiede zwischen ihnen bestehen etwa in der jeweiligen Generalität: CLOETTA (1974) faßt etwa mit dem Begriff Konservatismus sehr allgemeine Einstellungen

zusammen, deren gemeinsames Kennzeichen ein konservatives Menschenbild ist; mit dem Konzept der direktiven Einstellung bezeichnet BASTINE (1971) dagegen einen "Teilaspekt des komplexen 'autoritären' Verhaltens" (p. 3), der stark lenkendes und kontrollierendes Verhalten in sozialen Interaktionen thematisiert; BROGAN & KUTNER (1976) fassen unter dem Begriff der normativen Geschlechtsrollen-Orientierungen konservative Einstellungen gegenüber dem, was für das Verhalten von Frauen und Männern als richtig betrachtet wird, zusammen; McKELLAR (1972) definiert, daß ein Individuum dann als rigide bezeichnet wird, "wenn (es) noch immer hartnäckig an Gewohnheiten, Einstellungen oder Handlungen festhält, obwohl eigentlich schon andere Reaktionen erforderlich wären." (p. 201 - 202). Trotz dieser Unterschiede in der Spezifität und Handlungsnahe der Variablen liegt ihnen ein gemeinsames konzeptuelles Gerüst zugrunde, was sich u.a. auch in empirischen Befunden widerspiegelt (vgl. etwa VACCHIANO, STRAUSS & SCHIFFMAN 1968; PARROT 1971; SHAVER, HOFMANN & RICHARDS 1971; DOEBERT, STAHL & VOGL 1973). Vor allem wegen den in der ersten Überprüfung des instrumentalitätstheoretischen Modells zur Vorhersage pädagogischer Handlungspräferenzen ermittelten Befunden, daß die Vorhersageeffizienz des Modells bei Personen, die "autokratische" Reaktionsalternativen bevorzugen, höher ist (vgl. KRAMPEN & BRANDTSTÄDTER 1978), soll in dieser Voruntersuchung die meßpraktische Tauglichkeit verschiedener Forschungsfragebogen zur Messung von Variablen

aus diesem Bereich konservativer und autokratischer Einstellungen überprüft werden.

Den zweiten Variablenbereich bilden Persönlichkeitskonstrukte, die das Produkt der Generalisation spezifischer Erwartungen sind. Neben Kontrollüberzeugungen und Machiavellismus soll zusätzlich die Variable Hoffnungslosigkeit beachtet werden, die in den neueren kognitiven Ansätzen der Depressionsforschung eine wesentliche Rolle spielt. Zu nennen ist hier etwa der instrumentalitätstheoretisch orientierte Ansatz zu einer 'Theorie der Hoffnung' von STOTLAND (1969) und die kognitive Theorie zur depressiven Persönlichkeit von BECK (1972). Hoffnungslosigkeit wird dabei definiert als kognitives System (generalisierter) negativer Erwartungen einer Person über sich selbst und über ihr zukünftiges Leben. Hilfslosigkeit als subjektiver Verlust von Kontrolle über die Umwelt und als das Gefühl, wichtige Verstärker nicht mehr erreichen zu können (nach der Theorie der "gelernten Hilflosigkeit" von SELIGMAN 1975), kann als Vorstadium zur Hoffnungslosigkeit konzipiert werden, die dann das subjektiv "endgültige" Resultat vergeblicher Auseinandersetzungen mit der Umwelt ist. Hier ergeben sich zusätzliche Parallelen zu der Unterscheidung von "giving-up" und "given-up" als allgemeines Paradigma psychischer Krankheiten von ENGEL (1968) und zum allgemeinen Adaptionssyndrom bei Stress (SELYE 1957).

Ziel der zweiten Voruntersuchung ist also die teststatistische Prüfung verschiedener Persönlichkeitsfragebogen zur Messung dieser Variablen. Da z.T. auf bislang nur in englischsprachigen Originalversionen vorliegende Meßinstrumente zurückgegriffen werden mußte, waren zusätzlich Arbeiten zu deutschsprachigen Adaptationen verschiedener Methoden nötig.

5.2.2 Methoden

Die folgenden Persönlichkeitsfragebogen wurden in der zweiten Voruntersuchung den Informanden zusammengefaßt zur Beantwortung vorgelegt:

- (1) Der schon in der ersten Voruntersuchung eingesetzte LOC-E in der deutschen Bearbeitung von SCHNEEWIND (1976; englischsprachiges Original von NOWICKI & DUKE 1974) zur Messung der Kontrollüberzeugungen auf der Dimension "internal versus external".
- (2) Der IPC-Fragebogen von LEVENSON (1972, 1974) zur Messung von drei Aspekten oder Dimensionen individueller Kontrollüberzeugungen: (a) I-Skala zur Messung der internalen Kontrollüberzeugung, d.h. der subjektiv bei der eigenen Person wahrgenommenen Kontrolle über das eigene Leben und über Ereignisse in der personspezifischen Umwelt;
(b) P-Skala zur Messung externaler Kontrollüberzeugungen, die auf Gefühlen der Machtlosigkeit und der sozialen Ab-

hängigkeit basieren ("powerful others external control orientation"; LEVENSON 1974); (c) C-Skala zur Messung der externalen fatalistischen Kontrollüberzeugung, also der Einstellung, daß die Welt unstrukturiert und ungeordnet ist, daß das Leben und wichtige Ereignisse in ihm weitgehend vom Schicksal, von Glück, Pech und Zufall abhängen ("chance-control orientation"; LEVENSON 1974). Diese Differenzierungen des Konstrukts der Kontrollüberzeugungen wurde von LEVENSON (1972, 1974) auf Grund der Unzufriedenheit mit der eindimensionalen Konzeption (internal versus external), die den meisten Forschungsfragebogen zum "locus of control" zugrunde liegt (siehe etwa ROTTER 1966; NOWICKI & DUKE 1974; MIKULA 1975; SCHNEEWIND 1976), entwickelt. Da sowohl die von ROTTER (1966) gegebenen Definitionen als auch dimensionsanalytische Untersuchungen (vgl. etwa COAN, FAIRCHILD & DOBYNS 1973; SCHWARTZ 1973; KLOCKARS & VARNUM 1975; CAMPBELL et al. 1977; TYLER, GATZ & KEENAN 1979) auf eine Mehrdimensionalität des Konstrukts verwiesen, deren Nichtbeachtung u.U. auch die Ursache der sich mehrenden widersprüchlichen Befunde sein kann (vgl. hierzu GURIN et al. 1969; GOZALI & SLOAN 1971; SOLAR & BRUEHL 1971; COSTELLO & MANDERS 1974; ROTTER 1975; OBITZ & SWANSON 1976), entwickelte LEVENSON (1972) den IPC-Fragebogen, in dem a priori die oben aufgeführten drei Dimensionen individueller Kontrollüberzeugungen unterschieden werden.

- Bei den Itemformulierungen griff LEVENSON z.T. auf Items von ROTTERS (1966) eindimensionalem Fragebogen zurück. Wesentliche Unterschiede zu anderen Fragebogen in diesem Bereich liegen aber damit vor, daß in den Items durchgehend die Ich-Form verwendet wird, daß Externalität bzw. Internalität als Situationsvariable (siehe hierzu auch ROTTER 1975) weitgehend ausgeschaltet wird, daß anstelle von Wahlzwang-Items sechsstufige LIKERT-Skalen verwendet werden, und daß zwischen den je acht Items der drei Skalen trotz auswertungstechnischer Unabhängigkeit eine hohe inhaltliche Parallelität besteht. Die insgesamt 24 Items des IPC-Fragebogens wurden ins Deutsche übersetzt; die Verständlichkeit und Sinnhaftigkeit dieser Übersetzung wurde in Vorversuchen geklärt.
- (3) Die Hoffnungslosigkeits-Skala (H-Skala) von BECK, WEISSMAN, LESTER & TREXLER (1974), die als Kurzfragebogen zur Messung von Hoffnungslosigkeit/Pessimismus versus Optimismus im Zusammenhang mit kognitiven Ansätzen der Depressionsforschung (STOTLAND 1969; BECK 1972) entwickelt wurde. Auch die 20 Items dieses Fragebogens (Antwortkategorien: "richtig" / "falsch") wurden ins Deutsche übertragen und in Vorversuchen auf ihre Verständlichkeit überprüft.
- (4) MK3 von CLOETTA (1974) als Kurzfragebogen zur Messung von Machiavellismus und Konservatismus. CLOETTA (1974, p. 2)

kennzeichnet den Untertest Konservatismus folgendermaßen: "Wird ein konservatives Menschenbild vertreten, das durch den Glauben an die Notwendigkeit von Hierarchie und Autorität, die Unveränderlichkeit der bösen menschlichen Natur und Mißtrauen gegenüber der Vernunft gekennzeichnet ist, oder lehnt man im Gegenteil unnötigen Zwang ab, betont die Vernünftigkeit des Menschen und übt Kritik an der bestehenden Gesellschaftsordnung." Im Anschluß an CHRISTIE & GEIS (1970) wird Machiavellismus durch manipulative Tendenzen, einen "relativen Gefühlsangel in zwischenmenschlichen Beziehungen, eine geringe Beachtung gängiger Moralvorstellungen und geringe ideologische Bindung" (CLOETTA 1974, p. 3) beschrieben (siehe auch HENNING & SIX 1977). Der MK3 ist mit acht Items pro Skala die Kurzform des MK2 (insgesamt 36 Items; siehe auch CLOETTA 1975), der bislang von CLOETTA noch nicht selbständig eingesetzt wurde. Ein erster selbständiger Einsatz und eine erste Prüfung seiner teststatistischen Eigenschaften liegt in der oben dargestellten Voruntersuchung I vor.

- (5) Die Skala zur Messung normativer Geschlechtsrollen-Orientierungen (GRO-Skala) von BROGAN & KUTNER (1976). Normative Geschlechtsrollen-Orientierungen bezeichnen Einstellungen von Individuen über das, was für Frauen und Männer subjektiv als richtig angesehen wird. Anders als Geschlechtsrollen-Präferenzen, Geschlechtsrollen-

Übernahme und Geschlechtsrollen-Stereotype thematisieren normative Geschlechtsrollen-Orientierungen also die präskriptiven und proskriptiven Normen eines Individuums für das Verhalten von Frauen und Männern (siehe hierzu auch MIZRUCHI & PERUCCI 1962; LUNNEBORG 1970; CONSTANTINOPLE 1973). Sie können auch als generalisierte Erwartungshaltungen mit normativem Bezug bezeichnet werden. Mit 36 Items erhebt die GRO-Skala normative Geschlechtsrollen-Orientierungen auf dem Kontinuum konservativ versus liberal. Die deutsche Übersetzung der Fragebogenitems wurde wiederum auf Verständlichkeit und Eindeutigkeit in den Aussagen überprüft.

- (6) Die Faschismus-Skala (F-Skala) von ADORNO et al. (1950) in der Bearbeitung von ROGHMANN (1966; zitiert nach DOEBERT et al. 1973), die auch von DOEBERT et al. (1973) eingesetzt wurde.
- (7) Nigniewitzky-Rigiditätsskala (NR-Skala) aus dem E-N-NR von BRENGELMANN & BRENGELMANN (1960) in der Bearbeitung von DOEBERT et al. (1973).
- (8) Der Rigiditätsfragebogen aus dem "Test for behavioral Rigidity" (TBR-FR) von SCHAIE (1960). Behaviorale Rigidität wird von SCHAIE (1960, p. 3) definiert als "tendency to persevere and resist conceptual change, to resist the acquisition of new patterns of behavior, and to refuse to relinquish old and established patterns." Auf der Basis faktorenanalytischer Studien kommt SCHAIE zu drei Dimensionen der behavioralen Rigidität, die im TBR durch

drei Subtests operationalisiert werden. Motorisch-kognitive Rigidität und psychomotorische Geschwindigkeit werden durch Tests mit Zeitbeschränkungen gemessen. Die dritte Dimension ("personality-perceptual rigidity") bezeichnet die Fähigkeit, neue Umgebungen, Veränderungen in bekannten ökologischen Mustern und in interpersonalen wahrzunehmen und sich darauf einzustellen. SCHAIE (1960) interpretiert diese Dimension auch als die Effizienz eines Individuums im Umgehen mit pragmatischen, interpersonalen Umweltzwängen, deren Relevanz sich etwa auch im kommunikationstheoretischen Ansatz von WATZLAWIK, BEAVIN & JACKSON (1974⁴) zeigt. Subtest 3 des TBR soll diese Dimension erfassen (Fragebogenerhebung). Neben 44 Items zur sozialen Erwünschtheit, die hier nicht interessieren, enthält er in modifizierter Form 22 Items der Skala Flexibilität (Fx) aus dem California Personality Inventory (CPI) von GOUGH (1957) und 9 Items aus der Perseverations-Skala von LANKES (1915). SCHAIE veränderte sowohl einzelne Items als auch die Itemanordnung. Daher konnte hier nicht auf die deutsche Übersetzung des CPI (GOUGH 1969) zurückgegriffen werden, für die im übrigen keine teststatistischen Kennwerte vorliegen. Die 31 relevanten Items des Subtest 3 aus dem TBR wurden ins Deutsche übertragen; auch sie wurden in Voruntersuchungen auf Verständlichkeit und Eindeutigkeit hin überprüft. Im verwendeten Gesamtfragebogen wurden zusätzlich die demo-

graphischen Angaben Alter, Geschlecht, Religionszugehörigkeit, Beruf und Wohnort der Informanden erhoben.

Der Gesamtfragebogen, in dem die Einzelfragebogen zusammengeheftet vorlagen, wurde insgesamt 151 Personen zur Beantwortung vorgelegt, wobei die Anonymität der Befragung gewährleistet war. Um nicht nur Aussagen über die Konstruktvalidität der Meßinstrumente machen zu können, sondern auch über ihre differentielle Validität, wurde eine heterogene Stichprobe verwendet. Die Gesamtstichprobe besteht aus drei Substichproben: $N_1 = 50$ Alkoholiker, $N_2 = 45$ männliche Strafgefangene, $N_3 = 56$ "sonstige" Personen. Das durchschnittliche Alter der Alkoholiker betrug $\bar{x} = 39,2$ Jahre ($s = 11,2$ Jahre; 16 Frauen und 34 Männer); die Alkoholiker wurden zu Beginn einer stationären Entziehungskur befragt. Die Strafgefangenen waren im Durchschnitt $\bar{x} = 20,5$ Jahre alt ($s = 1,6$). Das durchschnittliche Alter der dritten Substichprobe betrug $\bar{x} = 36,3$ Jahre ($s = 15,5$ Jahre; 16 Frauen und 40 Männer).

5.2.3 Ergebnisse

Bei der Darstellung der Ergebnisse aus Voruntersuchung II zur Adaptation von Persönlichkeitsfragebogen wird der Schwerpunkt auf die hier neu erstellten bzw. ins Deutsche übertragenen Fragebogeninstrumente gesetzt. Es sind dies im

einzelnen der IPC-Fragebogen, die H-Skala, die GRO-Skala und der TBR-FR. Angaben zu den anderen, bereits früher in deutschen Versionen vorliegenden Meßinstrumenten werden nur im Überblick gemacht.

5.2.3.1 Itemcharakteristika und Reliabilität

In Tabelle 4 sind die für die einzelnen Fragebogen berechneten Testhalbierungsreliabilitäten (nach SPEARMAN-BROWN) und die Koeffizienten der internen Konsistenz (nach Formula 8 von KUDER-RICHARDSON) zusammengestellt.

Die für den IPC-Fragebogen erhaltenen Werte weichen nur geringfügig von den bei LEVENSON (1974) angegebenen ab. Da Meßinstrumente zur Erfassung generalisierter Erwartungen von der theoretischen Konzeption her eine Vielzahl unterschiedlichster Situationen enthalten müssen (was sich natürlich negativ auf Koeffizienten zur Testhalbierungsreliabilität auswirkt), können diese Koeffizientenwerte als teststatistisch noch ausreichend betrachtet werden (vgl. hierzu auch ROTTER 1975; SCHNEEWIND 1976). Auch ergaben sich trotz dieser Beschränkungen bei der Konsistenzanalyse relativ hohe Koeffizienten (siehe Tabelle 4). Die Schwierigkeitskoeffizienten der IPC-Items variieren zwischen $.37 \leq p_i \leq .80$; die Trennschärfekoeffizienten erreichen alle ein Signifikanz-

niveau von $\alpha = .01$ (vgl. hierzu ausführlicheres bei KRAMPEN 1979e).

Auch die Schwierigkeitsindizes der H-Skala weisen eine gute Verteilung von relativ "schweren" und relativ "leichten" Items auf, wobei Extremwerte nicht erreicht werden ($.16 \leq p_i \leq .85$). Alle Trennschärfekoeffizienten sind signifikant bei $\alpha = .001$; ihre Vorzeichen entsprechen dabei den Itemwichtungen. Die in Tabelle 4 aufgeführten Reliabilitätskennwerte der H-Skala belegen ihre meßpraktische Brauchbarkeit als Forschungsfragebogen. Da eine vollständige Aufgabenanalyse durchgeführt wurde, bei der Formula 8 nach KUDER-RICHARDSON zur Bestimmung der interen Konsistenz eingesetzt werden kann, erreicht der Koeffizient der internen Konsistenz freilich nicht den von BECK et al. (1974) mit Formula 20 ermittelten Wert (siehe hierzu auch LIENERT 1969³).

Die Schwierigkeitsindizes der Items sprechen für die Brauchbarkeit der GRO-Skala; sie variieren zwischen $.34 \leq p_i \leq .62$. Das von BROGAN & KUTNER (1976) bei der Konstruktion der GRO-Skala willkürlich gesetzte Kriterium von $r_{it-1} \geq .50$ für die Trennschärfekoeffizienten erreichen jedoch hier nur 22 der insgesamt 36 Items. Die Signifikanzprüfung aller Trennschärfekoeffizienten nach LIENERT (1969³, p. 100ff) ergab für 31 Items eine Signifikanz bei $\alpha = .01$, für 3 Items

Tabelle 4

Reliabilitäten der Persönlichkeitsfragebogen in Voruntersuchung II (N = 151)

Fragebogen (-Skala)	Testhalbierungs- reliabilität (SPEARMAN-BROWN) ^a	Interne Konsistenz (Formula 8 nach KUDER-RICHARDSON)
LOC-E	.79	.78
IPC-Fragebogen: I-Skala	.55	.91
IPC-Fragebogen: P-Skala	.66	.95
IPC-Fragebogen: C-Skala	.70	.96
H-Skala	.86	.86
MK3: Machiavellismus	.71	.96
MK3: Konservatismus	.48	.93
GRO-Skala	.92	.99
F-Skala	.78	.85
Nigniewitzky-Skala (NR)	.75	.80
TBR-FR	.72	.81

^a Bildung der Skalenhälften nach der "odd-even method".

eine bei $\alpha = .05$ und 2 Items verfügen über Trennschärfewerte, die statistisch nicht signifikant sind. Sowohl die Testhalbierungsreliabilität als auch der Koeffizient der internen Konsistenz (siehe Tabelle 4) belegen die teststatistische Tauglichkeit der GRO-Skala. Durch die inhaltliche Ähnlichkeit zweier Items war überdies eine spezifische Prüfung der Antwortkonsistenz der Informanten möglich. Ebenso wie bei BROGAN & KUTNER (1976) stehen die Antworten auf diese beiden Items in signifikanten Beziehungen ($r = .70$; $p < .001$; siehe auch KRAMPEN 1979f).

Die Schwierigkeitsindizes des TBR-FR variieren zwischen $.18 \leq p_i \leq .72$; die Trennschärfekoeffizienten von 6 Items erreichen nicht die Signifikanzgrenze von $\alpha = .05$. Testhalbierungszuverlässigkeit und interne Konsistenz des TBR-FR bewegen sich im für Forschungsfragebogen ausreichenden Bereich (siehe Tabelle 4). Durch die Elimination der Items mit unzureichenden Trennschärfekoeffizienten konnten Erhöhungen der Testhalbierungsreliabilität auf $r_{tt} = .77$ und der internen Konsistenz auf $r_{tt} = .85$ erzielt werden. Dies wurde zum Anlaß der Entwicklung einer revidierten Version des TBR-FR genommen, der nurmehr aus 25 Items besteht (siehe KRAMPEN 1977b).

Itemcharakteristika und Reliabilitätskennwerte der übrigen in Voruntersuchung II eingesetzten Persönlichkeitsfragebogen

genügen weitgehend den Anforderungen der klassischen Testtheorie (siehe auch Tabelle 4). Lediglich der Koeffizient für die Testhalbierungszuverlässigkeit der Skala Konservatismus aus dem MK3 genügt nicht den Anforderungen und erreicht nicht den von CLOETTA (1974) im Median ermittelten Wert von $r_{tt} = .77$.

5.2.3.2 Validität

Hinweise auf die Validität der adaptierten Persönlichkeitsfragebogen ergeben sich (a) im Sinne der Konstruktvalidität (konvergente und diskriminante Validität nach CAMPBELL & FISKE 1959; faktorielle Validität) und (b) im Sinne der differentiellen Validität aus Mittelwertsdifferenzen in Subgruppenvergleichen.

Bevor auf die einzelnen Fragebogeninstrumente eingegangen wird, sei auf die in Tabelle 5 wiedergegebene Korrelationsmatrix verwiesen, in der die Produkt-Moment-Korrelationen zwischen allen verwendeten Persönlichkeitsmaßen (und zusätzlich dem Alter) aufgeführt sind. In Tabelle 5 fällt insgesamt die hohe Anzahl der statistisch signifikanten Koeffizientenwerte auf. Dies ist natürlich auch durch die Stichprobengröße mitbedingt; bei $N = 151$ ist bereits ein Wert von $r = 1.161$ bei $\alpha = .05$ signifikant. Im folgenden wird auf einige dieser

Tabelle 5

Interkorrelationen der Persönlichkeitsvariablen in Voruntersuchung II (N = 151)

Variable	Alter	I	P	C	Kons.	Mach.	H	LOC-E	NR	F	TBR-FR	GRO
Alter	1.00	.04	-.06	.03	.21 ⁺⁺	-.07	-.07	-.13	.41 ⁺⁺⁺	.44 ⁺⁺⁺	.42 ⁺⁺⁺	.51 ⁺⁺⁺
I-Skala		1.00	-.15	-.26 ⁺⁺⁺	.01	-.07	.24 ⁺⁺	.11	.16 ⁺	.13	.14	.05
P-Skala			1.00	.63 ⁺⁺⁺	.14	.51 ⁺⁺⁺	-.37 ⁺⁺⁺	-.50 ⁺⁺⁺	.17 ⁺	.24 ⁺⁺	.28 ⁺⁺⁺	.25 ⁺⁺
C-Skala				1.00	.23 ⁺⁺	.45 ⁺⁺⁺	-.44 ⁺⁺⁺	-.56 ⁺⁺⁺	.22 ⁺⁺	.30 ⁺⁺⁺	.26 ⁺⁺⁺	.37 ⁺⁺⁺
Konservatismus					1.00	.16 ⁺	-.16 ⁺	-.27 ⁺⁺⁺	.42 ⁺⁺⁺	.46 ⁺⁺⁺	.42 ⁺⁺⁺	.39 ⁺⁺⁺
Machiavellismus						1.00	-.35 ⁺⁺⁺	-.41 ⁺⁺⁺	.17 ⁺	.28 ⁺⁺⁺	.18 ⁺	.29 ⁺⁺⁺
H-Skala							1.00	.61 ⁺⁺⁺	-.12	-.24 ⁺⁺	-.15	-.24 ⁺⁺
LOC-E								1.00	-.37 ⁺⁺⁺	-.47 ⁺⁺⁺	-.38 ⁺⁺⁺	-.40 ⁺⁺⁺
NR-Skala									1.00	.65 ⁺⁺⁺	.76 ⁺⁺⁺	.56 ⁺⁺⁺
F-Skala										1.00	.70 ⁺⁺⁺	.67 ⁺⁺⁺
TBR-FR											1.00	.62 ⁺⁺⁺

+++ p < .001; ++ p < .01; + p < .05

korrelativen Zusammenhänge im einzelnen eingegangen.

Für den IPC-Fragebogen zeigen die Interkorrelationen der drei Subskalen, daß zwischen der P- und der C-Skala ein relativ hoher positiver Zusammenhang besteht. Dies belegt die Verankerung beider Skalen im Bereich externaler Kontrollüberzeugungen. Die I-Skala steht dagegen zu den beiden Externalitätsskalen in schwachen, negativen Beziehungen. Diese Ergebnisse replizieren die von LEVENSON (1974) ermittelten Befunde für die englischsprachige Originalversion des Fragebogens. Bei der konvergenten Validität des IPC-Fragebogens interessieren insbesondere seine Beziehungen zum eindimensionalen LOC-E. Während die Interdependenzen zwischen LOC-E und I-Skala gering sind, liegen statistisch bedeutsame Koeffizienten zwischen LOC-E und den beiden Externalitätsskalen vor. Hier deutet sich die Sinnhaftigkeit der Differenzierung des Konstrukts der Kontrollüberzeugung an. Deutlicher wird dies noch, wenn man die weiteren korrelativen Beziehungen der drei IPC-Fragebogenskalen betrachtet. So ist etwa Hoffnungslosigkeit am höchsten mit fatalistischer, externaler Kontrollüberzeugung korreliert, numerisch etwas geringer ist die Beziehung zwischen H-Skala und P-Skala, während I-Skala und H-Skala positiv korreliert sind. Dies bestätigt und differenziert die von PROCIUK, BREEN & LUSSIER (1976) vorgelegten Befunde und verdeutlicht die theoretisch postulierte Beziehung von Kontrollüberzeugungen

und Hoffnungslosigkeit als Konstrukte generalisierter Instrumentalitätserwartungen. Ähnliches gilt für die Beziehungen der IPC-Skalen zum Machiavellismus. SOLAR & BRUEHL (1971) stellten mit einem eindimensionalen Fragebogen zur Messung der Kontrollüberzeugung fest, daß Machiavellismus mit Externalität korreliert ist. Dies kann hier bestätigt werden. Differenzierend kann gesagt werden, daß Internalität und Machiavellismus nicht in einer bedeutsamen Beziehung stehen (dies bestätigt Thesen von MINTON 1967 und LEVENSON 1974), daß dagegen wesentliche Beziehungen zwischen der durch subjektiv erlebte Machtlosigkeit bedingten Externalität bzw. der durch Fatalismus bedingten Externalität und Machiavellismus bestehen. Des weiteren können Interdependenzen von Konservatismus, Faschismus (vgl. BARON 1968) und Rigidität (vgl. SHERMAN, PELLETIER & RYCKMAN 1973) zur Externalität in den Kontrollüberzeugungen bestätigt werden. Diese Befunde weisen auf die konvergente und diskriminante Validität des IPC-Fragebogens. Um die schon ansatzweise deutlich gewordenen Konvergenzen und Divergenzen in den Konstruktsbedeutungen der IPC-Skalen besser einschätzen zu können, was ja ein wesentliches Kriterium zur Beantwortung der Frage nach der theoretischen und praktischen Bedeutsamkeit der Konstruktdifferenzierung ist, wurden zusätzlich multiple Regressionsanalysen berechnet, in denen die parallel erhobenen Persönlichkeitsmaße getrennt als Prädiktoren für die drei IPC-Skalen eingesetzt wurden (siehe hierzu

KRAMPEN 1979e). Bei statistisch signifikanten multiplen Korrelationskoeffizienten weisen die Regressions-Faktor-Struktur-Koeffizienten daraufhin, daß Optimismus (H-Skala) und Rigidität (NR-Skala und TBR-FR) die meiste Varianz für die I-Skala erbringen. Machiavellismus, Hoffnungslosigkeit und Rigidität (TBR-FR) stehen zur P-Skala in stärksten Relationen; Machiavellismus, Hoffnungslosigkeit, Faschismus und Konservatismus (allgemein und in bezug auf normative Geschlechtsrollen-Orientierungen) stehen zum Fatalismus (C-Skala) in stärksten Beziehungen. Diese Analysen veranschaulichen einen Teil des nomologischen Netzwerks von Konstrukten, in das die drei Aspekte der Kontrollüberzeugungen in unterschiedlicher Art eingebettet sind. Eine Faktorenanalyse der IPC-Fragebogenitems deckte eine vierfaktorielle Struktur auf (Varianzaufklärung: 35,4 %). Neben klaren Faktoren für die beiden Externalitätsskalen ergaben sich zwei Internalitätsfaktoren, die eine Differenzierung des Konstrukts der Kontrollüberzeugungen auch in diesem Bereich nahelegen (siehe hierzu KRAMPEN 1979e, 1980b). Zur differentiellen Validität des IPC-Fragebogens können die folgenden Aussagen gemacht werden (vgl. KRAMPEN 1979e): (1) Geschlechtsunterschiede in den drei Skalen treten nicht auf (siehe auch LEFCOURT 1966; JAMES & SHEPEL 1973); (2) es liegen keine Interdependenzen der drei Skalen zum Alter vor (vgl. auch LEVENSON 1972); (3) es bestehen keine signifikanten Unterschiede in den Skalenwerten zwischen Personen mit unter-

schiedlicher bzw. keiner Religionszugehörigkeit; (4) die Differenzen im IPC-Fragebogen zwischen Dorf-, Stadt- und Großstadtbewohnern sind zwar z.T. statistisch signifikant, bleiben aber in ihrem numerischen Wert gering; (5) Strafgefangene haben signifikant höhere Externalitätswerte (P- und C-Skala) als nicht inhaftierte Personen; (6) Alkoholiker weisen höhere Externalitätswerte auf als gesunde Personen. Faßt man diese Ergebnisse zusammen, so ergibt sich, daß die Validität des IPC-Fragebogens auf den verschiedenen Ebenen relativ gut belegt werden konnte; Befunde konnten repliziert werden, neue Ergebnisse stehen mit theoretischen Ableitungen in Einklang (vgl. hierzu auch KRAMPEN 1979e).

Auf den korrelativen Zusammenhang von Hoffnungslosigkeit (H-Skala) und Externalität wurde schon eingegangen (siehe Tabelle 5). Die statistisch bedeutsame Korrelation zwischen Hoffnungslosigkeit und Machiavellismus kann auf den gemeinsamen instrumentellen Charakter dieser Variablen zurückgeführt werden. Numerisch geringere, jedoch signifikante Koeffizienten verweisen auf Interdependenzen von Pessimismus und verschiedenen Variablen aus dem Bereich des Konservatismus. Eine Faktorenanalyse auf Itemniveau belegt im wesentlichen die Befunde von BECK et al. (1974; siehe KRAMPEN 1979g). Zur differentiellen Validität der H-Skala konnten die folgenden Befunde ermittelt werden: (1) für das Alter, die Religionszugehörigkeit, den Wohnort und das Geschlecht konnten keine

keine signifikanten Mittelwertsdifferenzen ermittelt werden; (2) Alkoholiker sind im Durchschnitt hoffnungsloser als Strafgefangene und die "sonstigen" Personen; (3) zwischen den Strafgefangenen und den freien, nichtalkoholischen Personen konnten keine signifikante Differenz ermittelt werden.

Für die GRO-Skala zeigen die korrelativen Befunde (siehe Tabelle 5), daß Traditionalität in den Geschlechtsrollen-Orientierungen in bedeutsamen Beziehungen zu Faschismus und Rigidität, in geringeren, jedoch statistisch noch signifikanten, zu allgemeinem Konservatismus, Externalität und Machiavellismus steht. Ähnliche Befunde liegen für Geschlechtsrollen-Stereotype in den Arbeiten von McDONALD (1974) und GREENBERG & ZELDOW (1977) vor. Eine Faktorenanalyse auf Itemniveau ergab neben einem sehr starken ersten Faktor (relativer Varianzanteil: 45,34 %) drei relativ spezifische Faktoren, was auf die hohe inhaltliche Konsistenz der GRO-Skala deutet (vgl. hierzu KRAMPEN 1979f). Zur differentiellen Validität ergaben sich die folgenden Ergebnisse (vgl. KRAMPEN 1979f): (1) Frauen haben liberalere Geschlechtsrollen-Orientierungen als Männer (bestätigt den Befund von BROGAN & KUTNER 1976); (2) Alkoholiker haben konservativere Geschlechtsrollen-Orientierungen als Gesunde (bestätigt Hypothesen von PARKER 1975 und MULFORD 1977); (3) Alter und GRO-Skalenwert sind positiv korreliert (siehe Tabelle 5; vgl. auch BROGAN & KUTNER 1976); (4) Personen mit Religions-

zugehörigkeit haben konservativere Geschlechtsrollen-Orientierungen als Personen ohne formale Religionszugehörigkeit.

Konvergente Validität des TBR-FR liegt mit der hohen Korrelation zum NR-Fragebogen vor (siehe Tabelle 5). Wesentliche Interdependenzen bestehen auch zu den anderen Variablen des konservativen Persönlichkeitsbereichs und zur Externalität. Keine statistisch bedeutsamen Beziehungen des TBR-FR existieren zur H- und zur I-Skala. Zur differentiellen Validität liegen die folgenden Befunde vor: (1) Alter korreliert positiv mit dem Wert im TBR-FR; (2) Alkoholiker haben im Durchschnitt höhere TBR-FR-Werte als Gesunde; (3) Katholische und protestantische Personen haben im Durchschnitt höhere Werte als Personen ohne formale Religionszugehörigkeit (siehe auch KRAMPEN 1977b).

5.2.4 Schlußfolgerungen

In Voruntersuchung II konnte die teststatistische Brauchbarkeit der adaptierten und der vorliegenden Persönlichkeitsmaße als Forschungsfragebogen weitgehend bestätigt werden. Die vorgelegten Befunde zu den Itemcharakteristika, zur Reliabilität und zur Validität der einzelnen Fragebogen belegen (mit wenigen Ausnahmen) ihre Tauglichkeit und gestatten ihren Einsatz in weiteren Untersuchungen.

Die korrelationsstatistischen Ergebnisse deuten u.a. auf die Existenz eines globalen Persönlichkeitsbereichs von Autoritarismus oder Konservatismus (vgl. etwa ADORNO et al. 1950; VACCHIANO, STRAUSS & SCHIFFMAN 1968). Im Anschluß an die Arbeiten von BERNHARDSON & FISHER (1970) und DOEBERT et al. (1973) soll jedoch auf die Multidimensionalität dieses Persönlichkeitsbereich hingewiesen werden, die sich hier etwa in den unterschiedlich hohen korrelativen Beziehungen zwischen den einzelnen Variablen zeigt.

Ähnliche Ergebnisse ergaben sich für die Variablen der generalisierten Instrumentalitätserwartungen. Hier bestehen wesentliche Relationen zwischen den verschiedenen Aspekten der Kontrollüberzeugung, Machiavellismus und Hoffnungslosigkeit, die ähnliche Befunde anderer Untersuchungen bestätigen (vgl. etwa HIROTO 1974; PROCIUK & BREEN 1976; PROCIUK et al. 1976). Bezieht man Konstrukte, die dem der Kontrollüberzeugung ähnlich sind, ein (vgl. etwa KRAAK 1976; SCHNEEWIND 1976), so kommt man zu einem umfangreichen nomologischen Netzwerk, dessen Basis der instrumentaltätstheoretische Gehalt dieser Variablen als Generalisierungen von Erwartungen ist. Bei KRAMPEN (1979e) wird daher ein hypothetisches Modell der hierarchischen Struktur instrumenteller Überzeugungen entwickelt. Analog zum hierarchischen Faktormodell der Persönlichkeit von EXSENCK (1947) konzipiert, ist dies ein Modell für kognitives Generalisationslernen im Bereich instrumenteller

Überzeugungen. Ausgehend von situationsspezifischen Erwartungen (Ebene IV; dies entspricht den spezifischen Verhaltensweisen bei EYSENCK und den Instrumentalitäten in den Erwartungs-Wert-Modellen) wird zunächst auf situationsübergreifende, handlungsbezogene Erwartungen (Ebene III; habituelle Verhaltensweisen bei EYSENCK) generalisiert. Hierunter fallen etwa Kontrollüberzeugungen in bezug auf Handlungsbereiche wie Alkoholkonsum (vgl. OBITZ & SWANSON 1976) oder Autofahren (vgl. etwa TESSER & GROSSMAN 1969). Diese situationsübergreifenden, jedoch auf einen Verhaltensbereich orientierten Erwartungen finden eine weitere Generalisierung in den molaren Konstrukten Kontrollüberzeugungen, Machiavellismus, Hoffnungslosigkeit etc. (Ebene II; Primärfaktoren bei EYSENCK). Ihre relativ hohen Interkorrelationen lassen sich aus der gemeinsamen Zugehörigkeit zum System generalisierter Erwartungen erklären (Ebene I; Faktoren zweiter Ordnung bei EYSENCK). Der Bezug dieses hypothetischen Modells zu den Erwartungs-Wert-Modellen wird deutlich, wenn man bedenkt, daß mit zunehmender Abstraktion der Vorhersagewert der instrumentellen Variablen bei Entscheidungen unter Sicherheit abnimmt. Bei Entscheidungen unter Risiko oder Unsicherheit (vgl. etwa KIRSCH 1977²), d.h. in neuen und/oder mehrdeutigen Situationen, nimmt dagegen der Erklärungswert generalisierter Erwartungen zu. Hier sind dann Messungen auf Ebene II und III als Ergänzung zu der Erhebung spezifischer instrumentalitätstheoretischer Variablen sinnvoll.

5.3 VORUNTERSUCHUNG III: TAXONOMIE UND ANALYSE ER- ZIEHERISCHER PROBLEMSITUATIONEN

5.3.1 Problemstellung

In der Pädagogischen Psychologie gibt es zwar verschiedene sozio-ökologisch orientierte Ansätze zur Messung pädagogischer Umwelten bzw. Umwelteinflüsse z.B. durch "Umweltfragebogen" (vgl. etwa ASTIN & HOLLAND 1961; DANN et al. 1975), Fragebogen zum sozialen Klima (vgl. etwa MOOS 1974; WEYER & HODAPP 1978) oder durch Fragebogen zum beruflichen Stresserleben von Lehrern (vgl. etwa KYRIACOU & SUTCLIFFE 1978), spezifischer auf die Analyse und Taxonomie pädagogischer Problemsituationen bezogene Ansätze liegen dagegen kaum vor. Hier lassen sich allenfalls die von BECKER (1975) auf der Basis des Microteaching vorgeschlagene hypothetische Taxonomie des Lehrerverhaltens, eine clusteranalytische Untersuchung von BELSCHNER & SPÄTH (1977) und rollentheoretisch orientierte Überlegungen von HOFER & DOBRICK (1978) anführen.

BECKERS (1975) Taxonomie enthält über 30 Situationsbeschreibungen, die vom Autor als repräsentativ für schulisches Lernen angesehen werden, und die in die neun Situationsbereiche Lernorganisation, Anleiten zur Gruppenarbeit, motivationaler Bereich, Präsentation von Lehrstoff, Einsatz technischer Medien, Anleiten und Experimentieren, Gesprächsführung, Sozial- bzw. Diskussionsverhalten, Feedback/ Lern-

kontrolle und Konfliktbewältigung klassifiziert werden. Mit dieser Deskription von im Unterricht möglichen Situationen liegen einige Überschneidungen zu den in Kapitel 3.4.1 dargestellten allgemeinen Systematisierungsversuchen für Entscheidungsbereiche des Lehrers vor. Kritisch ist zu vermerken, daß bei dieser Taxonomie unidirektional vom Lehrer ausgegangen wird, daß also Schüler nur implizit berücksichtigt werden. Auch scheinen die von BECKER (1975) auf Grund dieser hypothetischen Taxonomie, die einer einfachen Auflistung gleichkommt, vorgeschlagenen Anwendungen im Bereich von Unterrichtsanalyse, -evaluation und -planung (Didaktik) etwas voreilig.

BELSCHNER & SPÄTH (1977) gehen dagegen einen empirischen Weg. Basis ist die Überlegung, daß in Erziehungssituationen zwischen den Interaktionspartnern ausgehandelt werden muß, wessen Realitätsdefinition Gültigkeit hat (vgl. auch das Problem der Interpunktion in sozialen Interaktionen bei WATZLAWIK et al. 1974⁴). Induktiv-klassifikatorisch stellen sie bei der Befragung von Schülern zu perzipiertem Elternverhalten fest, daß die Sozialisanden fünf Vorgehensweisen beim Aushandeln unterscheiden, die nach dem Ausmaß der Beteiligung des Erziehers am Definitionsprozeß geordnet werden können. In dieser Untersuchung geht es also um die empirische Klassifikation von perzipierten erzieherischen Situationsdefinitionen. Explizit rollentheoretisch orientiert sind die

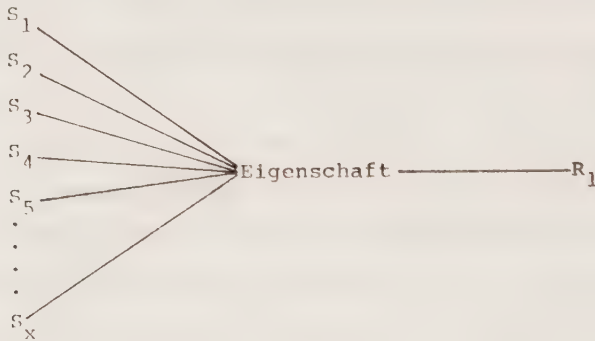
Überlegungen von HOFER & DOBRICK (1978) zur Systematik von sozialen Umwelten im schulischen Raum. HOFER (1976; zitiert nach HOFER & DOBRICK 1978) belegte etwa experimentell, daß das Rollenverständnis in einer Situation die Selektion und Interpretation eingehender Informationen über andere Personen in dieser Situation determiniert. Bezüge zwischen Situationsdefinitionen und Rollenbegriffen liegen auch bei CATTELL (1963) vor.

Trotz der heuristischen Fruchtbarkeit dieser Arbeiten liegen damit noch keine Ansätze für die Analyse und Taxonomie erzieherischer Handlungssituationen vor, die gerade auf dem Hintergrund der Befunde zur hohen situativen Variabilität des Erziehverhaltens (vgl. etwa NICKEL & FENNER 1974; SHAVELSON & DEMPSEY-ATWOOD 1976) und auch für die Analyse situativer Geltungsbereichseinschränkungen des instrumentalitäts-theoretischen Modells zur Vorhersage pädagogischer Handlungspräferenzen notwendig sind.

Vor allem in Zusammenhang mit der schon erwähnten "Interaktionismus-Debatte" in der Persönlichkeitspsychologie (vgl. etwa BOWERS 1972; MISCHEL 1973) nahm in der Psychologie die Beschäftigung mit der Analyse von Handlungssituationen zu. Eine der frühen Übereinstimmungen zwischen verschiedenen Autoren bestand darin, daß sich die Psychologie vor allem mit der subjektiven Wahrnehmung oder Definition von Situationen

Abbildung 3

Situations-orientierter Ansatz situationsanalytischer Forschung ¹



¹ in Anlehnung an BECKER et al. (1975).

beschäftigen sollte (vgl. etwa MURRAY 1938; CHEIN 1954; ROTTER 1955; LEWIN 1963; SPITZNAGEL 1968). Exemplarisch sei hier die Definition des Begriffs Situation von PARSONS & SHILS (1951, p. 56; Übersetzung nach SPITZNAGEL 1968) aufgeführt: "Situation ist der Teil der äußeren Welt, der dem Akteur etwas bedeutet, dessen Verhalten analysiert werden soll.". Die theoretischen Ansätze, die dabei verfolgt werden, lassen sich grob in drei Klassen einteilen, die im folgenden kurz dargestellt werden sollen. Sie basieren im wesentlichen auf den Arbeiten von MAGNUSSON und Mitarbeitern am Stockholmer

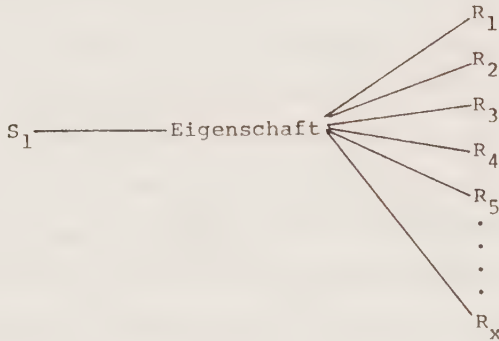
Psychologischen Institut (vgl. etwa MAGNUSSON & ENDLER 1977).

In Abbildung 3 ist das Grundmuster des situations- (oder Reiz-) orientierten Ansatzes situationsanalytischer Forschung graphisch dargestellt. Verschiedene Situationen S werden an Hand einer Eigenschaft (eines Attributs) eingeschätzt, woraus eine Taxonomie von Situationen, auf der Basis einer (ausgewählten) Reaktion resultiert. FREDERIKSON (1972) bezeichnet diesen Ansatz daher auch als stimulus-bezogenen. Eigenschaften werden also als relativ konsistente Reaktion in einer Klasse von verschiedenen Situationen betrachtet (vgl. auch BECKER, SCHNEIDER & SCHUMANN 1975). Zu diesem Ansatz liegen eine Vielzahl von Arbeiten vor, in denen Angst, Furcht- bzw. Stressreaktionen für verschiedene Situationen erfragt werden (siehe etwa BECKER et al. 1975; EKKEHAMMER, SCHALLING & MAGNUSSON 1975; PRYSTAV 1979). Durch Dimensionsanalysen der Reaktionseinschätzungen in den Situationen gelangt man zu Situationsfaktoren oder -dimensionen, die eine empirische Taxonomie von subjektiven Situationsdefinitionen darstellen (siehe auch MAGNUSSON 1971, 1974).

Der zweite Ansatz situationsanalytischer Forschung kann als reaktionsorientiert (FREDERIKSON 1972: reaktionsbezogen) bezeichnet werden (siehe Abbildung 4). Für eine Situation werden verschiedene Reaktionen (Attribute) beim Individuum abgefragt, die im Extremfall auf eine Eigenschaft reduziert

Abbildung 4

Reaktions-orientierter Ansatz situationsanalytischer Forschung ¹

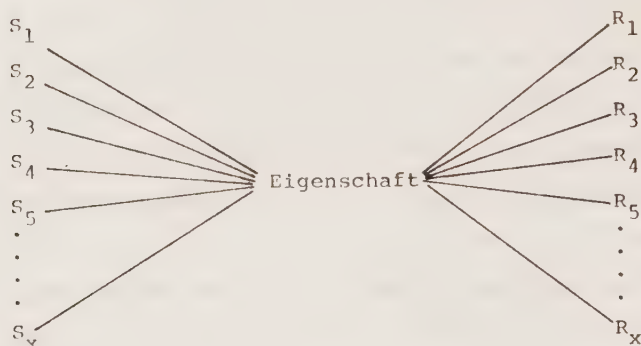


¹ in Anlehnung an BECKER et al. (1975).

werden können. Ergebnis ist also eine Taxonomie von Reaktionen bzw. Attributen. Die klassischen differentialpsychologischen Ansätze von CATTELL, EYSENCK und GUILFORD sind Beispiele für den Extremfall einer Eigenschaft (siehe auch BECKER et al. 1975). Persönlichkeitsmerkmale sind danach relativ stabile Reaktionskovariationmuster in einem unklaren situativen Raum. Verzichtet man auf diese Festlegung, so können für eine Situation auch mehrere Reaktions-Dimensionen (= Eigenschaften) ermittelt werden. FREDERIKSON (1972) unterscheidet hier a priori kognitiv-erlebnismäßige, physiologische und

und behaviorale Untersuchungsmöglichkeiten (siehe PRYSTAV 1979). Untersuchungsbeispiele für diesen Ansatz, in denen auf die differentialpsychologische Unidimensionalitätsannahme verzichtet wird, liegen etwa mit den Arbeiten von EKKEHAMMAR et al. (1975) zu Stressreaktionen und dem stimulationstheoretischen Ansatz der Ökologischen Psychologie von MEHRABIAN & RUSSELL (1974) vor. Auch neuere Arbeiten, in denen Interdependenzen zwischen impliziten Persönlichkeitstheorien und impliziten Situationstheorien untersucht werden (vgl. etwa COCHRAN 1978; HELLWIG 1979), sind hier einzuordnen.

Der dritte Ansatz schließlich ist in Abbildung 5 graphisch dargestellt. Eigenschaften werden hier als konsistente Muster von Reaktionen in einer Klasse von Situationen betrachtet. Dieser S-R Ansatz (Stimulus-Reaktions-Ansatz), bei dem für viele Situationen jeweils viele Reaktionen (Attribute) erfragt werden, wurde bislang wohl am meisten eingesetzt und hat gleichzeitig zu erheblicher Kritik geführt. Nach diesem Forschungsmodell konstruierte S-R-Inventare liegen etwa für Ängstlichkeit (ENDLER et al. 1962; ANGLEITNER, BIERHOFF & RUDINGER 1975), Feindseligkeit (ENDLER & HUNT 1968; ANGLEITNER et al. 1975), Wahlverhalten (SANDELL 1968), interpersonales Verhalten (LORR, SUDIEDELIS & KINNANE 1969; KNUDSON & GOLDING 1974), Angst (EKKEHAMMAR, MAGNUSSON & RICKLANDER 1974; ENDLER & OKADA 1975), Aggressivität (GOLIN & HARTZ 1976), Freizeitverhalten (BISHOP & WITT 1970),

Abbildung 5S-R-Ansatz situationsanalytischer Forschung ¹¹ in Anlehnung an BECKER et al. (1975).

Dominanz (DWORKIN & KIHLSSTROM 1978) und Stressreaktionen (ERDMANN & JANKE 1978) vor. Kritik forderten diese Arbeiten vor allem deswegen heraus, weil in ihnen varianzanalytisch versucht wird, den Interaktionismus von Person und Situation empirisch zu belegen (vgl. BOWERS 1973). Hier wurde von GOLDING(1975; siehe auch OLWEUS 1976; LANTERMANN 1978, 1980) auf die Überinterpretation varianzanalytischer Berechnungen (meist werden die Ω^2 -Werte zur Abschätzung der Varianzbeiträge verwendet; siehe etwa ENDLER & HUNT 1966; MAGNUSSON 1976; DWORKIN & KIHLSSTROM 1978) zur Bestimmung der Varianzanteile von Person, Situation und deren Interaktion hingewiesen; anstelle der Ω^2 -Werte müßten Generalisierbarkeitskoeffizienten berechnet werden (siehe

CRONBACH et al. 1972).

Ohne weiter auf die Probleme des S-R-Ansatzes situationsanalytischer Forschung einzugehen (einen ausgezeichneten Überblick dazu gibt auch LANTERMANN 1978), da sie für das weitere Vorgehen nicht relevant sind, soll der Rückbezug der dargestellten Überlegungen zum Instrumentalitätstheoretischen Modell zur Vorhersage pädagogischer Handlungspräferenzen hergestellt werden. Zur Analyse situationsspezifischer Geltungsbereichseinschränkungen wird zweierlei angestrebt: (1) eine (vorläufige) Taxonomie erziehungsschwieriger Situationen und - damit verbunden - die Auswahl möglichst unähnlicher Situationsbeschreibungen für die Hauptuntersuchung; (2) Methoden zur Erfassung idiosynkratischer Situationsdefinitionen bzw. -wahrnehmungen. Für Aufgabenstellung (1) bietet sich der situationsorientierte Ansatz (siehe Abbildung 3), für Aufgabenstellung (2) der reaktionsorientierte Ansatz situationsanalytischer Forschung (siehe Abbildung 4) an.

5.3.2 Methoden

Ein erstes Entscheidungsproblem bei der Planung situationsanalytischer Studien stellt sich mit der Selektion von Situationen. MAGNUSSON (1974) weist hier lediglich daraufhin,

daß die in einer Studie verwendeten Situationsbeschreibungen aus einem Handlungsbereich kommen sollten. Da bislang keine systematischen Arbeiten zu pädagogischen Problemsituationen vorliegen (dies gibt es bislang nur für potentiell Angst erregende, Stress induzierende, Feindseligkeit herausfordernde etc. Situationen; siehe oben), kann hier also nicht auf eine "bewährte" Situationsliste zurückgegriffen werden. Um einen wesentlichen Kritikpunkt LANTERMANNs (1978) an situationsanalytischen Arbeiten zu vermeiden, soll hier ebenso wie von BECKER et al. (1975) bei Furcht induzierenden Situationen, von einer a priori Taxonomie ausgegangen werden, die a posteriori empirisch überprüft werden kann. In Tabelle 6 ist diese a priori Klassifikation erziehungsschwieriger Situationen wiedergegeben. Bestimmungsparameter sind (a) der Entscheidungsbereich des Lehrers, (b) die an der Situation beteiligten Akteure. Da hier nicht der Anspruch vertreten werden soll, ein exhaustives Modell erzieherischer Problemsituationen zu erstellen, werden für den Bestimmungsparameter (a) zwei wesentliche Entscheidungsbereiche des Lehrers aus den allgemeinen Systematisierungen von BOWLES (1973) und BECKER (1975) herausgegriffen: der Entscheidungs- und Handlungsbereich der Lernorganisation und der der Lernkontrolle. Bei den beteiligten Personen wird nach individuellem Schüler, Lehrer-Schüler-Interaktion und Schüler-Schüler-Interaktion unterschieden. Es resultiert das in Tabelle 6 wiedergegebene 6-Felder-Schema pädagogischer Handlungs-

Tabelle 6A priori Klassifikation erziehungsschwieriger Situationen ^a

Akteure	Entscheidungsbereich des Erziehers	
	Lernorganisation	Lernkontrolle
einzelne Schüler	5, 7, 11, 12	3, 13, 16
Lehrer-Schüler-Interaktion	4, 14	9, 15, 17
Schüler-Schüler-Interaktion	1, 8, 18	2, 6, 10

^a

Die Situationsnummern im Tabellenkörper entsprechen denen der Situationsliste (siehe Anhang 1).

situationen. Für die Felder der Tabelle 6 wurden dann entsprechende erziehungsschwierige Situationen formuliert. Dabei wurde u.a. auf die von TAUSCH (1958), TAUSCH & TAUSCH (1971⁶), KRAMPEN & BRANDTSTÄDTER (1978), BRANDTSTÄDTER, KRAMPEN & SCHWAB (1979) und KRAMPEN, LEHMANN & HAAG (1980) verwendeten Situationsbeschreibungen zurückgegriffen. Die in Tabelle 6 aufgeführten Situations-Nummern entsprechen denen auf der Situationsliste in Anhang 1.

Das zweite Datenerhebungsproblem stellte sich bei der Auswahl der Attribute (Reaktionen), an Hand derer die Situationen von den Informanten beurteilt werden sollten.

Zur Analyse der individuellen Kognitionen von Situationen, also der subjektiven Situationsdefinitionen bzw. -theorien, wurden die folgenden Methoden gewählt:

- (1) Es wurden Ähnlichkeitsurteile zwischen je zwei Situationen auf 5-stufigen Skalen erhoben. In Anlehnung an MAGNUSSON (1974) wurden die Informanden gebeten entsprechend ihrer Ähnlichkeitswahrnehmung eine der folgenden Ziffern zu vergeben: 0 = die Situationen sind total verschieden, 1 = die Situationen sind ein wenig ähnlich, 2 = die Situationen sind ziemlich ähnlich, 3 = die Situationen sind sehr ähnlich, 4 = die Situationen sind identisch. Da jede Situation mit jeder verglichen werden sollte, hatten die Informanden insgesamt 153 Ähnlichkeitsurteile abzugeben.
- (2) Partiiell in Anlehnung an Überlegungen von BERLYNE (1960), SPITZNAGEL (1968) und PRYSTAV (1979) wurden neun Schätzskalen erstellt, die vorläufig unter den Begriffen situative Ambiguität (Skalen: alltäglich/ungewöhnlich, einfach/kompliziert, unbekannt/bekannt, vorhersehbar/nicht vorhersehbar) und subjektiv perzipierte Handlungsfreiheit (schwierig/leicht, eingreifen/nicht eingreifen, durch Vorschriften geregelt/nicht geregelt, kontrollierbar/nicht kontrollierbar, wenig Handlungsmöglichkeiten/viele Handlungsmöglichkeiten) zusammengefaßt wurden.
- (3) Die Wichtigkeit jeder Situation für den Lehrer, den Schüler und das Lehrer-Schüler-Verhältnis und die Weite des Verhaltensfreiraums für den Lehrer und den Schüler sollten auf

5-stufigen Schätzskalen beurteilt werden. Zusätzlich wurde eine Angabe über die Auftrittshäufigkeit der Situationen erbeten (vier Antwortkategorien wurden dazu vorgegeben).

- (4) Das von MEHRABIAN & RUSSELL (1974) im Rahmen des stimulationstheoretischen Ansatzes der Ökologischen Psychologie entwickelte Semantische Differential zur Erhebung situativer emotionaler Zustände ("states") wurde ins Deutsche übertragen. Je sechs Skalen gehören den Bereichen "pleasure", "arousal" und "dominance" an (vgl. auch OSGOOD, SUCI & TANNENBAUM 1957). Die Informanten wurden gebeten dieses Semantische Differential für jede Situation getrennt zu bearbeiten.
- (5) Auch das von DWORKIN & KIHLESTROM (1978) erstellte S-R-Inventar für Dominanz wurde ins Deutsche übersetzt und situationsspezifisch vorgegeben.

Die Informanten erhielten nun zusammen mit der in Anhang 1 wiedergegebenen Situationsliste einen Fragebogen, der die Teile (2), (3), (4) und (5) für jede Situation beinhaltete. Hinzu kam noch die Ähnlichkeitsbeurteilung der 18 Situationen in Matrixform (siehe ebenfalls Anhang 1). Insgesamt 88 Lehr- amtskandidaten bearbeiteten diesen Fragebogen in einer Gruppensitzung. Alle Lehramtskandidaten hatten schulpraktische Erfahrungen aus studienbegleitenden Praktika und Blockpraktika. Das durchschnittliche Alter betrug in der Befragungstichprobe $\bar{x} = 21,2$ Jahre mit einer Standardabweichung von $s = 1,4$ Jahren.

5.3.3 Ergebnisse

Entsprechend zu den genannten Fragestellung von Voruntersuchung III werden zunächst die Ergebnisse zur Situations-taxonomie und -auswahl, dann die zur Bildung situationsanalytischer Skalen mitgeteilt.

5.3.3.1 Befunde zur Situationstaxonomie und -auswahl

Zunächst wurden die Ähnlichkeitsurteile der Informanten entsprechend dem Ansatz von MAGNUSSON (1974) transformiert, um direkt dimensionierbare Distanzmaße zu erhalten:

$$U_t = U_i / 4 \quad (29)$$

darin ist:

U_i = Ähnlichkeitsurteil der Person i (Ausprägungen: 0,1,2,3,4)

U_t = transformiertes Ähnlichkeitsurteil der Person i
(Ausprägungen: .00, 0.25, 0.50, 0.75, 1.00)

Nach dem kognitiven Dimensions-Modell von MAGNUSSON (1974) zur Konzeptualisierung der perzeptiv-kognitiven Aktivitäten des Individuums wurde dann eine Dimensionsanalyse (Vektormodell) durchgeführt, bei der die transformierten Ähnlichkeitsurteile analog zu Korrelationskoeffizienten behandelt werden.

Tabelle 7

Faktormatrix der 18 Situationen auf der Basis der
transformierten Ähnlichkeitsratings

Situation	F a k t o r						h^2
	I	II	III	IV	V	VI	
1 Buch leihen	.04	.15	.03	-.02	.72	-.04	0.55
2 Abschreiben	.82	.04	.05	.01	.02	.15	0.70
3 Schultasche	.06	.73	.02	.13	.01	.00	0.55
4 Schwatzen	.08	.01	.64	.05	.07	.01	0.43
5 Pause	.06	.04	.10	.80	.11	.05	0.67
6 Aufgaben	.75	.22	.00	.06	.03	.04	0.61
7 Karikatur	.04	.02	.17	.05	.08	.07	0.04
8 Gedicht	.03	.02	.08	.00	.40	.04	0.17
9 Gute Arbeit	.03	.01	.01	-.01	.04	.41	0.17
10 Vorsagen	.40	.04	.24	.00	.07	.06	0.23
11 Völkerball	.02	.01	.08	.08	.19	.09	0.05
12 Schulweg	.00	.28	.08	.60	.01	.04	0.45
13 Hausaufgaben	.17	.55	.05	.07	.00	.10	0.35
14 Stören	.06	.11	.81	.05	.06	.07	0.69
15 Benotung	.07	.03	.04	.03	.03	.36	0.13
16 Buch vergessen	.04	.58	.11	.07	.18	.08	0.39
17 Leistung	.05	.18	.29	.07	.06	.41	0.30
18 Aussenseiter	-.01	.00	.02	.04	.50	.05	0.26
absoluter Varianzanteil	2.99	1.64	1.60	1.44	1.20	1.19	
relativer Varianzanteil (in Prozent)	36.5	17.6	15.7	13.1	11.0	6.1	

Da kein Interesse an interindividuellen Vergleichen bestand, wurden die Mittelwerte der transformierten Ähnlichkeitsratings in eine Hauptkomponenten-Faktorenanalyse eingegeben (R^2 als Startkommunalitäten, Varimax-Rotation). Scree-Test (CATTELL 1966) und das mathematisch-statistische Kriterium der Eigenwerte $e_{ij} \geq 1.00$ ergaben eine 6-faktorielle Struktur, durch die 55,9 % der Gesamtvarianz aufgeklärt wird. Die resultierende Faktormatrix ist in Tabelle 7 wiedergegeben. Faktor I ist durch Situationen markiert, die nach der a priori Taxonomie der Situationen dem Feld "Schüler-Schüler-Interaktionen" bei der "Lernkontrolle" angehören; auf Faktor II haben Situationen der Lernkontrolle hohe Ladungen, an denen ein Schüler beteiligt ist; Faktor III ist durch zwei Situationen markiert, die Lehrer-Schüler-Interaktionen bei der Lernorganisation thematisieren; Faktor IV ist durch zwei Situationen gekennzeichnet, in denen einzelne Schüler die Lernorganisation stören; durch Faktor V werden Situationen, in denen Schüler-Schüler-Interaktionen die Lernorganisation stören, zusammengefaßt; und Faktor VI schließlich ist durch Situationen markiert, die sich auf Lehrer-Schüler-Interaktionen bei der Lernkontrolle beziehen. Bis auf zwei Situationen (Nr. 7: Karikatur und Nr. 11: Völkerball), deren Kommunalitäten sehr gering sind, entspricht diese faktorenanalytische a posteriori Taxonomie der pädagogischen Problemsituationen auf der Basis der transformierten Ähnlichkeitsurteile der a priori Taxonomie recht gut.

Tabelle 8

Faktormatrix der 18 Situationen auf der Basis der
Einschätzung "Wichtigkeit für die Lehrer-Schüler-Beziehung"

Situation	F a k t o r						h^2
	I	II	III	IV	V	VI	
1 Buch leihen	.00	.10	.61	-.05	.42	-.29	0.64
2 Abschreiben	.37	.14	.19	.06	.14	.10	0.22
3 Schultasche	.18	-.09	.06	.05	.48	.09	0.29
4 Schwatzen	.10	.01	.56	.18	.07	.06	0.37
5 Pause	.11	.06	.38	.07	.21	.12	0.22
6 Aufgaben	.22	.23	.22	.04	.43	.04	0.34
7 Karikatur	.17	-.02	.07	.18	.17	.78	0.70
8 Gedicht	.14	.23	.10	.14	.48	.08	0.34
9 Gute Arbeit	.13	.59	.33	.10	.03	.33	0.59
10 Vorsagen	.39	.26	.52	.20	-.29	.13	0.64
11 Völkerball	.77	.15	-.02	.15	.33	-.01	0.76
12 Schulweg	.34	-.31	.17	.18	.28	.15	0.37
13 Hausaufgaben	.53	-.18	.24	.02	.27	.19	0.48
14 Stören	.40	.13	.15	.50	-.04	.12	0.47
15 Benotung	-.03	.64	-.02	.05	.02	-.13	0.43
16 Buch vergessen	.01	.02	.07	.79	.15	.07	0.66
17 Leistung	.13	.27	.16	.47	.06	.09	0.35
18 Aussenseiter	.14	.48	.11	.25	.20	.04	0.37
absoluter Varianzanteil	4.37	1.87	1.51	1.28	1.12	1.01	
relativer Varianzanteil (in Prozent)	46.9	16.2	12.8	9.1	8.0	6.9	

Zur Prüfung dieses Befundes nach dem situationsorientierten Ansatz wurden zwei weitere Dimensionsanalysen berechnet. Zunächst wurden dazu die Angaben der Informanten zur Wichtigkeit der Situation für das Lehrer-Schüler-Verhältnis faktorisiert (Rohdaten-Ebene). In Tabelle 8 ist die resultierende Faktormatrix aufgeführt. Auch für dieses Attribut wurden nach dem Scree-Test und dem Eigenwert-Kriterium sechs Faktoren extrahiert, die insgesamt 62,0 % der Varianz aufklären. Das Ladungsmuster in Tabelle 8 zeigt allerdings ein ganz anderes Bild als das in Tabelle 7. Legt man also die Einschätzung der Wichtigkeit der Situationen für das Lehrer-Schüler-Verhältnis der Dimensionsanalyse zu Grunde, so kann die a priori Taxonomie nicht reproduziert werden. Ähnliches gilt für die Faktorisierung der Angaben zur Eingreiftendenz in den 18 Situationen. Zwar ergab sich auch hier wieder eine 6-faktorielle Struktur (Varianzaufklärung 60,7 %), das Ladungsmuster zeigt aber nur geringe Ähnlichkeiten zur a priori Taxonomie (siehe Tabelle 9).

Nach dem situationsorientierten Ansatz ergab sich also, daß die a priori Taxonomie der erziehungsschwierigen Situationen auf der Basis von Ähnlichkeitsurteilen empirisch reproduziert und bestätigt werden konnte; auf der Basis anderer Attribute (Wichtigkeit der Situation für das Lehrer-Schüler-Verhältnis; Eingreiftendenz) gelang dies jedoch nicht.

Tabelle 9

Faktormatrix der 18 Situationen auf der Basis der
Einschätzung der "Eingreiftendenz"

Situation	F a k t o r						h^2
	I	II	III	IV	V	VI	
1 Buch leihen	.01	.03	.18	.10	.03	-.07	0.05
2 Abschreiben	.40	.09	.09	.14	.22	-.02	0.24
3 Schultasche	.55	-.03	.02	.15	.24	-.01	0.39
4 Schwatzen	.16	.06	.28	.10	.41	.10	0.29
5 Pause	.20	.55	-.04	.03	.32	.00	0.45
6 Aufgaben	.52	.06	.22	.12	.06	.15	0.36
7 Karikatur	.51	-.04	.00	.27	.01	.09	0.34
8 Gedicht	.05	-.01	-.17	.05	.22	.45	0.29
9 Gute Arbeit	.15	.03	.43	-.04	-.02	.09	0.22
10 Vorsagen	.28	.25	.07	.12	.71	.16	0.70
11 Völkerball	.32	-.08	.60	.11	.12	-.03	0.50
12 Schulweg	.67	.05	.28	.22	.12	-.13	0.60
13 Hausaufgaben	.30	.19	.10	.89	.23	.10	0.99
14 Stören	-.20	.56	-.01	.09	.04	.05	0.37
15 Benotung	-.14	.03	.51	-.20	.22	.38	0.51
16 Buch vergessen	.57	.63	.14	.02	.03	.22	0.79
17 Leistung	.11	.46	.12	.07	.03	.42	0.42
18 Aussenseiter	.02	.11	.11	-.01	-.02	.46	0.23
absoluter Varianzanteil	4.10	1.86	1.53	1.26	1.15	1.03	
relativer Varianzanteil (in Prozent)	47.3	16.6	13.1	10.0	7.4	5.6	

Tabelle 10

Reliabilitätskoeffizienten der situationsanalytischen Skalen
für die Situationen 2,7 und 15 (Itemanalyse 1)

Situation Skala	Testhalbierungs- reliabilität (nach FLANAGAN)	Interne Konsistenz (nach Formula 8 von KUDER-RICHARDSON)
Situation 2 ('Abschreiben')		
Ambiguität	.37	.62
Handlungsfreiheit	.08	.49
dominance	.76	.94
pleasure	.65	.92
arousal	.70	.91
S-R-Dominanz	.54	.94
Situation 7 ('Karikatur')		
Ambiguität	.60	.84
Handlungsfreiheit	.53	.71
dominance	.80	.95
pleasure	.85	.97
arousal	.79	.95
S-R-Dominanz	.52	.83
Situation 15 ('Benotung')		
Ambiguität	.76	.87
Handlungsfreiheit	.23	.73
dominance	.80	.95
pleasure	.83	.96
arousal	.77	.93
S-R-Dominanz	.78	.87

Neben diesen taxonomischen Ergebnissen wurden zur Situationsauswahl die deskriptiven Parameter der 18 Situationen auf allen abhängigen Variablen inspektiv verglichen. In Verbindung mit den dimensionsanalytischen Ergebnissen (siehe Tabelle 7, 8 und 9) wurden die Situationen 2 ("Abschreiben"), 7 ("Karikatur") und 15 ("Benotung") für die weiteren Analysen nach dem reaktions-orientierten Ansatz ausgewählt. Zwischen ihnen bestehen geringe Ähnlichkeiten in den verschiedenen Attributen und sie gehören sowohl in der a priori Taxonomie als auch in den a posteriori Taxonomien (mit einer Ausnahme) zu unterschiedlichen Situationsdimensionen.

5.3.3.2 Entwicklung von situationsanalytischen Skalen

Zur Entwicklung situationsanalytischer Skalen wurden zunächst Itemanalysen für die a priori zusammengefaßten Attribute (siehe Kapitel 5.3.2) berechnet. In Tabelle 10 sind die Testhalbierungskoeffizienten und die Koeffizienten der internen Konsistenz der Skalen für die drei ausgewählten Situationen zusammengestellt. Während die Reliabilitätskennwerte der drei Skalen nach dem Semantischen Differential von MEHRABIAN & RUSSELL (1974) durchweg ausreichende Werte annehmen, liegen die Parameter für die Skalen Ambiguität, Handlungsfreiheit und Dominanz nach DWORKIN & KIHLSSTROM

Tabelle 11

Faktormatrix der 45 Attribute in Situation 2 ('Abschreiben') ^a

Attribut	FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3	FACTOR 4
VAR001	-0.09472	0.07902	0.09234	0.42279
VAR002	-0.02159	-0.33153	-0.06574	0.14285
VAR003	0.06775	0.11469	-0.00500	0.06153
VAR004	0.02070	-0.09155	-0.07134	-0.10631
VAR005	-0.19187	-0.18240	0.29944	-0.17114
VAR006	0.00887	0.54932	0.02760	0.00635
VAR007	0.24384	0.55986	0.05009	-0.02550
VAR008	0.01293	0.18237	-0.01204	0.64980
VAR009	-0.01446	-0.49289	-0.06611	-0.01154
VAR010	-0.03037	0.46238	0.03175	0.11151
VAR011	-0.02019	0.07204	-0.03948	-0.59804
VAR012	-0.18293	-0.19557	-0.54458	0.13428
VAR013	0.02191	0.14480	-0.25216	0.19744
VAR014	-0.20180	0.11181	0.05008	0.07038
VAR015	-0.02689	-0.26026	-0.19764	0.31796
VAR016	0.12644	0.03652	-0.04940	0.39845
VAR017	0.28288	0.10122	0.02607	0.21786
VAR018	0.10437	0.08796	-0.15995	-0.22711
VAR019	-0.04354	0.00207	-0.57580	-0.29014
VAR020	0.32837	0.08665	0.14833	0.08285
VAR021	0.17538	-0.01555	-0.07053	-0.14572
VAR022	-0.29908	0.16314	-0.27881	0.04931
VAR023	-0.11772	0.05354	-0.01677	-0.08927
VAR024	-0.16053	0.13933	0.11250	-0.08852
VAR025	0.01172	0.00002	-0.12458	-0.18203
VAR026	-0.43195	-0.35228	0.06557	-0.02271
VAR027	0.16712	-0.00530	-0.08194	-0.17100
VAR028	0.01711	-0.00037	0.10495	-0.08096
VAR029	-0.14635	0.10497	-0.07524	-0.19911
VAR030	0.65509	0.03217	0.19156	0.01767
VAR031	-0.71119	0.03808	-0.21713	-0.22877
VAR032	0.36161	0.13364	-0.20434	0.02869
VAR033	-0.59378	-0.06451	0.04446	0.05629
VAR034	-0.30643	0.35356	0.28130	-0.00532
VAR035	0.24398	-0.22468	-0.40631	0.12784
VAR036	-0.08314	0.20814	0.53259	0.02769
VAR037	0.45345	-0.16544	-0.31164	-0.01660
VAR038	0.04506	-0.24636	-0.10523	-0.00691
VAR039	-0.17010	-0.07172	0.12431	0.04970
VAR040	0.26220	0.07295	-0.10714	-0.22368
VAR041	-0.08020	0.04464	0.64838	-0.02224
VAR042	0.04454	-0.09133	0.45793	0.11958
VAR043	0.36088	0.09162	-0.08838	-0.12533
VAR044	0.09605	0.09116	0.59583	0.05174
VAR045	0.15779	0.18165	0.32037	-0.07988

Fortsetzung der Tabelle nächste Seite

Fortsetzung von Tabelle 11

Attribut	FACTOR 5	FACTOR 6	FACTOR 7	FACTOR 8	COMMUNALITY
VAR001	-0.07975	-0.20831	0.17788	-0.01386	0.27379
VAR002	-0.19937	-0.04784	-0.17511	-0.27237	0.28199
VAR003	-0.15669	-0.31355	0.28728	0.39190	0.38053
VAR004	-0.11087	0.36719	-0.21537	0.07671	0.22515
VAR005	0.18429	0.00168	0.08995	0.17324	0.26110
VAR006	-0.08473	-0.04808	-0.03940	-0.24667	0.37452
VAR007	-0.00890	-0.10873	-0.07871	-0.11055	0.40080
VAR008	-0.05224	0.24227	0.03486	0.09089	0.52671
VAR009	0.04820	0.04845	-0.06191	-0.08159	0.26282
VAR010	0.08383	-0.06089	0.10220	0.14241	0.26962
VAR011	0.11353	-0.07772	0.03006	0.16233	0.41129
VAR012	0.31562	0.03255	-0.03359	0.01676	0.48839
VAR013	0.24100	0.35335	-0.03781	0.01307	0.31213
VAR014	0.14380	-0.35357	-0.10023	0.18752	0.25159
VAR015	-0.01392	0.37029	0.02727	0.24057	0.40455
VAR016	0.08991	-0.24093	0.42256	0.05504	0.42624
VAR017	0.05872	-0.11217	0.53682	-0.37183	0.58088
VAR018	0.54458	0.03539	-0.13654	0.12968	0.42906
VAR019	0.08744	0.02678	-0.21193	0.01372	0.47173
VAR020	0.10949	-0.04790	0.51625	-0.25071	0.48786
VAR021	0.67594	0.16231	-0.02929	-0.06957	0.54614
VAR022	0.42833	-0.16565	-0.36210	-0.07213	0.54345
VAR023	-0.15860	-0.10900	0.16236	-0.35468	0.21450
VAR024	-0.77813	0.13050	-0.07743	-0.06313	0.69818
VAR025	0.05216	-0.02413	-0.70104	0.03953	0.54512
VAR026	-0.00717	0.03411	-0.05232	-0.01465	0.31967
VAR027	0.34687	-0.27343	-0.26485	0.05992	0.32645
VAR028	-0.07390	0.03297	0.59032	0.01061	0.37300
VAR029	-0.07071	-0.06292	-0.19203	0.46144	0.33651
VAR030	0.10772	0.11918	0.10945	0.02560	0.50562
VAR031	-0.00111	0.11513	-0.18937	-0.02929	0.65669
VAR032	0.21561	-0.03047	-0.32507	0.41123	0.51340
VAR033	-0.38765	0.12327	-0.19199	0.17097	0.59344
VAR034	0.00713	-0.14407	0.22048	0.14290	0.38932
VAR035	0.10112	0.04711	-0.06666	0.08504	0.31511
VAR036	-0.19606	0.17422	0.24092	0.24417	0.52111
VAR037	0.17793	-0.16158	0.07137	0.22879	0.44559
VAR038	-0.00517	0.35650	0.03760	0.36427	0.33507
VAR039	0.10464	0.60507	0.01762	0.02823	0.43030
VAR040	0.01265	0.09494	0.03107	-0.02396	0.14736
VAR041	-0.03990	0.00417	0.08415	-0.12262	0.45304
VAR042	0.02024	0.02457	0.11610	-0.09997	0.25899
VAR043	0.15277	-0.29122	-0.07617	0.06437	0.28006
VAR044	-0.06147	-0.10531	0.00162	0.03738	0.39149
VAR045	-0.10616	-0.09584	0.55390	-0.00604	0.48505

^a Die Nummerierung der Variablen entspricht der Abfolge im Fragebogen (siehe Anhang 1).

(1978) zum Teil erheblich unter der teststatistisch vertretbaren Grenze (siehe Tabelle 10).

Dem reaktions-orientierten Ansatz situationsanalytischer Forschung folgend wurden daher zunächst situationsspezifisch die Attribute faktorisiert (R^2 als Startkommunalitäten; Varimax-Rotation). Für Situation 2 ("Abschreiben") verfügten 16 Faktoren über Eigenwerte $e_{ij} \geq 1.00$; nach dem Scree-Test ergab sich eine 8-faktorielle Lösung, die 50,5 % der Gesamtvarianz aufklärt. Diese reduzierte Faktorenlösung wurde der, die sich nach dem rein mathematisch-statistischen Kriterium ergab, vorgezogen (vgl. auch RÖHR 1977). In Tabelle 11 ist die resultierende Faktormatrix wiedergegeben. Faktor I (relativer Varianzanteil 26,6 %) kann als allgemeiner Emotionalitätsfaktor interpretiert werden. Mit Faktor II (relativer Varianzanteil 20,3 %) werden Attribute der situativen Seltenheit zusammengefaßt. Faktor III (relativer Varianzanteil 13,1 %) ist vor allem durch Items des S-R Inventars für Dominanz gekennzeichnet. Faktor IV (relativer Varianzanteil 9,5 %) ist durch Attribute der situativen Schwierigkeit gekennzeichnet, Faktor V (relativer Varianzanteil 8,7 %) durch die Skalen zur Dominanz von MEHRABIAN & RUSSELL (1974), Faktor VI (relativer Varianzanteil 8,2 %) durch Attribute der Handlungsfreiheit, Faktor VII (relativer Varianzanteil 7,2 %) durch die Skalen zu "pleasure" von MEHRABIAN & RUSSELL (1974) und Faktor VIII (relativer Varianzanteil 6,5 %) durch Skalen zu "arousal" von MEHRABIAN & RUSSELL (1974). Die faktoren-

Tabelle 12

Faktormatrix der 45 Attribute in Situation 7 ('Karikatur') ^a

Attribut	FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3	FACTOR 4
VAR001	-0.23953	-0.04111	0.54712	0.06634
VAR002	0.12444	0.34295	0.24068	0.01005
VAR003	-0.11986	0.02024	0.61709	-0.10089
VAR004	-0.02748	0.00171	0.11674	-0.04445
VAR005	-0.10444	0.02695	0.25796	-0.05946
VAR006	-0.00044	0.03384	0.04525	0.56593
VAR007	0.05211	0.05446	0.25679	0.72232
VAR008	-0.39042	-0.15083	0.61809	0.24877
VAR009	0.06573	-0.09745	-0.05425	-0.40941
VAR010	-0.01539	0.12773	-0.24694	0.61929
VAR011	0.44317	0.18089	-0.52225	-0.20599
VAR012	0.39369	0.47549	-0.05638	0.19631
VAR013	-0.12879	0.43368	-0.13821	0.04496
VAR014	0.01583	0.38383	-0.15817	0.20126
VAR015	0.21826	-0.03441	0.01956	0.19379
VAR016	-0.75820	-0.06785	0.23769	-0.00793
VAR017	-0.77453	-0.21389	0.28482	-0.07271
VAR018	-0.00209	0.22254	0.19600	-0.16510
VAR019	0.78204	0.17913	0.10948	0.00550
VAR020	-0.70399	-0.05069	0.28445	-0.11723
VAR021	-0.37143	0.33024	0.18388	-0.11422
VAR022	0.81897	0.10893	-0.17793	-0.00541
VAR023	0.37139	0.19030	0.11224	0.04514
VAR024	0.57300	-0.21474	-0.11107	-0.01137
VAR025	0.78757	0.01814	-0.12494	-0.08854
VAR026	0.38580	0.05591	-0.01236	-0.40088
VAR027	0.14381	0.48454	0.01227	-0.09483
VAR028	-0.71824	-0.12185	0.22360	0.04973
VAR029	0.88405	0.03032	-0.03099	0.05175
VAR030	-0.62664	0.34022	0.14899	0.08061
VAR031	0.64141	0.17802	-0.11872	0.06061
VAR032	0.21899	0.02459	-0.00695	0.01420
VAR033	0.71093	-0.16335	-0.09272	-0.14896
VAR034	0.19235	0.03956	-0.45731	0.01776
VAR035	-0.04666	0.03117	0.01856	0.15050
VAR036	-0.12155	-0.66592	0.07523	-0.30866
VAR037	-0.28869	-0.06180	0.11675	-0.02213
VAR038	-0.02957	-0.09269	0.21095	0.15808
VAR039	-0.32288	-0.46028	0.29779	-0.04146
VAR040	0.11472	-0.33046	-0.03077	0.06094
VAR041	-0.10588	-0.53797	-0.13241	-0.14709
VAR042	0.17798	0.12079	0.17482	0.14877
VAR043	-0.08080	-0.19081	0.02573	0.00156
VAR044	0.00065	-0.10389	0.00523	0.13189
VAR045	-0.59721	-0.21520	0.04425	0.20448

Fortsetzung der Tabelle nächste Seite

Fortsetzung von Tabelle 12

Attribut	FACTOR 5	FACTOR 6	FACTOR 7	FACTOR 8	COMMUNALITY
VAR001	0.08352	0.39438	0.12449	0.00402	0.54083
VAR002	0.10789	0.27168	-0.01468	0.01910	0.27716
VAR003	0.12893	-0.04680	0.07852	0.00776	0.43097
VAR004	0.80855	0.15964	-0.16021	0.02615	0.72195
VAR005	-0.10620	0.26406	0.30434	0.16607	0.28292
VAR006	-0.13852	-0.16454	0.06837	-0.02145	0.37487
VAR007	-0.13350	0.07680	0.37963	0.03556	0.76247
VAR008	0.00376	-0.02067	0.08617	-0.08257	0.63378
VAR009	-0.11639	0.01834	-0.01651	0.10687	0.20995
VAR010	0.08965	0.11374	0.00731	-0.03116	0.48304
VAR011	0.01569	0.02340	0.08205	0.15970	0.57733
VAR012	-0.03505	-0.00405	-0.19494	0.25166	0.52538
VAR013	0.02738	0.06523	0.15173	-0.06370	0.26048
VAR014	0.10563	0.20150	-0.06774	-0.06387	0.27353
VAR015	0.65582	-0.00283	-0.07926	-0.13235	0.54066
VAR016	-0.21546	0.17632	0.03410	0.15447	0.73857
VAR017	-0.26232	0.08657	0.08571	0.02699	0.81664
VAR018	-0.04618	0.06306	0.27093	0.50881	0.45360
VAR019	-0.05639	0.14801	0.02094	0.15316	0.70467
VAR020	-0.15245	0.01802	0.13208	-0.27365	0.70871
VAR021	0.03638	0.01796	0.34322	0.29513	0.50043
VAR022	0.06272	-0.08774	0.09101	0.02157	0.73465
VAR023	-0.36605	0.07988	-0.01104	-0.34031	0.44509
VAR024	-0.30368	0.29590	-0.00123	-0.28185	0.64613
VAR025	0.07243	0.05647	0.16525	-0.12439	0.69526
VAR026	-0.06691	-0.20751	0.09375	-0.02987	0.38340
VAR027	-0.01448	-0.00892	0.04229	0.03111	0.26765
VAR028	-0.07406	-0.01449	-0.20109	0.03922	0.63086
VAR029	0.01426	0.00744	-0.14877	0.10626	0.82114
VAR030	0.19767	-0.31147	0.19583	-0.04524	0.71361
VAR031	-0.07451	0.40086	-0.15514	0.08524	0.65844
VAR032	0.28773	-0.15237	-0.39525	0.01384	0.31123
VAR033	0.00778	0.26624	-0.15648	-0.01277	0.65848
VAR034	0.07630	0.14838	-0.05154	0.02349	0.27906
VAR035	-0.27828	-0.22851	-0.08332	-0.02908	0.16367
VAR036	0.22871	0.02593	0.03298	-0.14042	0.63294
VAR037	-0.16407	-0.50359	-0.05733	-0.01364	0.38528
VAR038	0.05434	-0.10007	0.10800	-0.33886	0.22035
VAR039	0.05380	0.01402	0.01350	0.00630	0.41879
VAR040	0.01423	-0.00575	-0.25425	0.47112	0.36254
VAR041	0.03319	-0.32003	0.22526	0.07185	0.50506
VAR042	-0.09225	-0.00272	0.57529	0.13681	0.46126
VAR043	-0.01967	-0.41671	-0.01544	-0.00467	0.21623
VAR044	0.02252	-0.00941	0.54322	-0.11887	0.33807
VAR045	0.05452	-0.21826	0.02386	-0.00503	0.49795

a Die Nummerierung der Variablen entspricht der Abfolge im Fragebogen (siehe Anhang 1).

Tabelle 13

Faktormatrix der Attribute in Situation 15 ('Benotung') ^a

Attribut	FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3	FACTOR 4
VAR001	0,21412	0,03780	-0,12835	-0,14744
VAR002	0,17484	0,00645	0,03433	0,01080
VAR003	0,10900	-0,01697	-0,13460	0,10182
VAR004	-0,03540	0,05332	0,01712	0,80790
VAR005	0,08997	-0,07739	-0,09068	0,06785
VAR006	-0,02081	0,47413	0,05741	-0,16161
VAR007	0,34567	0,73209	0,01246	-0,16660
VAR008	0,65517	0,37627	0,20242	-0,04931
VAR009	-0,16218	-0,66860	0,07774	0,09804
VAR010	0,04933	0,64317	-0,04255	0,08581
VAR011	-0,64271	-0,25353	-0,17485	0,03603
VAR012	-0,46692	0,08257	0,08692	-0,17032
VAR013	-0,05599	-0,04196	0,11280	0,46543
VAR014	0,15740	0,14024	0,06126	0,11633
VAR015	-0,15121	-0,16662	0,06118	0,75022
VAR016	0,64822	0,14508	0,18007	-0,12970
VAR017	0,46016	-0,05993	0,07265	-0,06320
VAR018	0,04625	-0,07976	0,04303	-0,11250
VAR019	-0,33621	0,04131	-0,18444	0,13526
VAR020	0,70042	-0,10190	-0,05544	-0,15311
VAR021	0,04877	0,08567	-0,13254	-0,13484
VAR022	-0,67743	0,04666	-0,12315	0,01435
VAR023	-0,01366	-0,00280	0,04186	-0,06124
VAR024	-0,29339	0,19739	0,07242	-0,04553
VAR025	-0,63899	-0,00540	-0,18081	0,00848
VAR026	-0,17983	-0,49656	-0,05796	-0,23519
VAR027	-0,21215	-0,03045	-0,09279	-0,02115
VAR028	0,52537	0,16185	-0,02966	-0,01695
VAR029	-0,65677	-0,17987	0,18893	-0,08727
VAR030	0,48649	-0,02385	-0,42162	0,00168
VAR031	-0,53268	-0,21586	0,12121	-0,00419
VAR032	0,04417	-0,13255	-0,42209	0,25575
VAR033	-0,34525	-0,17228	0,21390	-0,10111
VAR034	0,01751	-0,10923	0,19742	-0,19775
VAR035	-0,16603	0,03082	-0,52874	-0,17713
VAR036	0,13069	0,01020	0,32711	0,19672
VAR037	-0,07571	0,08953	-0,21415	-0,08754
VAR038	0,20339	0,19987	0,13647	0,08011
VAR039	0,30752	-0,04055	0,50109	0,26651
VAR040	0,20339	-0,02803	-0,35920	0,00170
VAR041	0,18411	-0,19692	-0,03505	0,08184
VAR042	0,21346	-0,27335	0,40272	-0,10446
VAR043	0,11676	0,12037	-0,54105	0,01151
VAR044	0,22157	0,20320	0,47604	0,06934
VAR045	0,47562	0,19838	0,45136	-0,10545

Fortsetzung von Tabelle 13

Attribut	FACTOR 5	FACTOR 6	FACTOR 7	FACTOR 8	COMMUNALITY
VAR001	0.18005	-0.55101	0.05030	0.18409	0.45794
VAR002	-0.00772	-0.52396	0.16191	-0.34276	0.45020
VAR003	0.07669	-0.48848	-0.09132	-0.09993	0.30348
VAR004	-0.06619	0.05788	0.01158	-0.10347	0.67566
VAR005	0.57896	-0.01830	-0.05111	0.03524	0.36736
VAR006	0.11329	-0.12634	0.14148	0.23248	0.35750
VAR007	0.01314	-0.00628	0.22327	0.04736	0.74492
VAR008	0.08347	-0.07311	-0.00491	-0.12141	0.64130
VAR009	0.16271	-0.02115	0.03807	0.03134	0.52620
VAR010	-0.03516	-0.00003	-0.04107	-0.00947	0.42828
VAR011	-0.03601	-0.01608	0.07980	0.13229	0.53443
VAR012	-0.02476	0.07555	-0.24929	-0.09480	0.33902
VAR013	0.16868	-0.21965	-0.09791	0.34334	0.43841
VAR014	0.03987	0.02871	-0.07261	0.45646	0.27776
VAR015	0.28020	-0.01725	-0.00520	0.11290	0.70993
VAR016	0.09574	-0.06844	0.03412	-0.07716	0.51146
VAR017	0.43076	-0.02513	-0.15095	0.19623	0.48052
VAR018	-0.31497	0.07510	-0.10290	0.14103	0.15833
VAR019	-0.32346	-0.22350	0.30873	0.03993	0.41855
VAR020	0.31671	-0.12233	0.15788	0.38639	0.81464
VAR021	-0.38664	0.24626	-0.39876	0.44095	0.60904
VAR022	0.07002	0.07649	0.07369	-0.10041	0.50272
VAR023	-0.04023	-0.10021	0.72568	-0.07106	0.54902
VAR024	0.12073	-0.02163	0.68077	-0.14555	0.64012
VAR025	0.02148	0.00598	0.03830	0.01220	0.45087
VAR026	-0.13712	-0.14070	0.31080	0.07448	0.47832
VAR027	-0.11517	0.01638	-0.03345	0.35103	0.19269
VAR028	-0.05876	0.12227	-0.14430	0.03985	0.33970
VAR029	-0.10831	0.10334	0.31607	0.17415	0.65965
VAR030	-0.11199	-0.05004	-0.12506	-0.02179	0.44617
VAR031	-0.07825	0.02636	0.43071	0.25773	0.61239
VAR032	-0.05111	-0.03082	-0.22250	-0.04418	0.31811
VAR033	0.01010	0.16784	0.61267	-0.03241	0.60954
VAR034	0.05409	0.12641	0.04097	0.19215	0.15953
VAR035	0.16906	0.08339	0.00512	-0.15986	0.40088
VAR036	0.04561	0.16020	0.30249	-0.01414	0.28250
VAR037	0.15028	0.40966	-0.15572	-0.07491	0.28753
VAR038	-0.08307	-0.12981	0.27667	-0.05566	0.20965
VAR039	-0.07021	0.08527	0.16667	0.00705	0.45837
VAR040	-0.03733	0.38523	-0.23362	0.14029	0.39527
VAR041	-0.11972	0.30791	0.16499	-0.14710	0.24458
VAR042	0.06188	-0.02235	-0.06284	-0.06582	0.30653
VAR043	0.26320	0.22853	0.09461	0.09565	0.46526
VAR044	0.04234	0.11890	0.26825	-0.11972	0.42407
VAR045	0.07628	0.24872	-0.03572	0.04694	0.55157

^a Die Nummerierung der Variablen entspricht der Abfolge im Fragebogen (Anhang 1).

analytischen Ergebnisse zu den Situationen 7 ("Karikatur") und 15 ("Benotung") ergaben ähnlich differenzierte Attributdimensionen (siehe Tabelle 12 und 13). Auf eine ausführliche Interpretation dieser Befunde soll hier jedoch verzichtet werden.

Die dargestellten itemanalytischen und faktorenanalytischen Befunde führten zu einer Neukonzeption der situationsanalytischen Skalen. Selektionskriterien für die Attributauswahl waren dabei: (1) die Schwierigkeitsindizes sollten im Bereich $.10 \leq p_i \leq .90$ variieren, um Items, die von den meisten Personen ähnlich beantwortet werden, auszuschalten, und um die Gefahr von "Schwierigkeitsfaktoren" in Dimensionsanalysen zu minimieren (vgl. hierzu WITTE & CASPAR 1976); (2) die Trennschärfekoeffizienten der Items sollten auf dem Niveau von $\alpha = .01$ signifikant sein; (3) die Attribute sollten hohe Faktorladungen auf den jeweiligen Attributdimensionen in den dargestellten situationsspezifischen Faktorenanalysen verfügen. Durch die Anwendung dieser Kriterien entfiel das S-R-Inventar für Dominanz von DWORKIN & KIHLESTROM (1978), einige Attribute der ursprünglichen Skalen für Ambiguität und Handlungsfreiheit wurden zur Skala situative Komplexität zusammengefaßt (Attribute: alltäglich/ungewöhnlich, einfach/kompliziert, unbekannt/bekannt, vorhersehbar/nicht vorhersehbar, durch Vorschriften geregelt/nicht geregelt, kontrollierbar/nicht kontrollierbar) und die drei Skalen des Semantischen

Tabelle 14

Reliabilitätskoeffizienten, Mittelwerte und Varianzen der
revidierten SAF-Skalen in den Situationen 2, 7 und 15
(Itemanalyse 2)

Situation Skala	Testhalbierungs- reliabilität (nach FLANAGAN)	Interne Konsistenz (Formula 8 nach KUDER-RICHARDSON)	$\bar{x}$	s^2
Situation 2 ('Abschreiben')				
Komplexität	.64	.92	14,01	14,3
dominance	.76	.94	26,55	15,9
pleasure	.65	.92	16,48	13,2
arousal	.70	.91	23,44	12,4
Situation 7 ('Karikatur')				
Komplexität	.59	.93	18,53	14,0
dominance	.80	.95	20,35	22,3
pleasure	.85	.97	19,33	33,6
arousal	.79	.95	23,61	19,1
Situation 15 ('Benotung')				
Komplexität	.69	.96	20,40	27,9
dominance	.80	.95	24,07	26,6
pleasure	.83	.96	17,17	25,1
arousal	.77	.93	23,48	16,4

Differentials nach MEHRABIAN & RUSSELL (1974) blieben bestehen. Erneut berechnete Itemanalysen bestätigten den Erfolg dieser Skalenverbesserungen. In Tabelle 14 sind die Reliabilitätskennwerte dieser revidierten situationsanalytischen Skalen (SAF-Skalen) durchgeführt. Die Koeffizienten bestätigen ihre teststatistische Brauchbarkeit. Die zusätzlich angegebenen Mittelwerte und Varianzen der Skalenwerte in den drei ausgewählten Situationen belegen die Differenzierungskraft der SAF-Skalen.

5.3.4 Schlußfolgerungen

Voruntersuchung III zur Taxonomie und Analyse erziehungsschwieriger Situationen ermöglicht somit eine empirisch fundierte Auswahl von Situationen für spätere Untersuchungen zum instrumentalitätstheoretischen Modell pädagogischer Handlungspräferenzen, wobei die Stellung der jeweiligen Situation im dimensionalen Raum (auf der Basis unterschiedlicher Attribute) von Erziehungssituationen bekannt ist. Zum zweiten konnten in dieser Voruntersuchung Meßinstrumente erstellt werden, die auf Grund ihrer teststatistischen Eigenschaften zur Analyse subjektiver Situationswahrnehmungen und subjektiver Situationstheorien geeignet erscheinen. In diesen Instrumenten wird freilich nur ein Ausschnitt solcher impliziter Situationstheorien erfaßt (vgl. auch HELLOWIG 1979).

Die Probleme des situations- und des reaktions-orientierten Ansatzes situationsanalytischer Arbeiten wurden in dieser Voruntersuchung allerdings auch deutlich. So zeigten sich etwa die inhaltlichen Beschränkungen von a priori Taxonomien von Situationen (vgl. FREDERIKSON 1972; LANTERMANN 1978, 1980): gelang die Reproduktion der a priori Klassifikation auf der Basis der Ähnlichkeitsurteile, so mißlang sie weitgehend, wenn andere Attribute bzw. Situationseinschätzungen beachtet wurden. Beim reaktions-orientierten Ansatz wurden insbesondere die Probleme bei der Auswahl wesentlicher Merkmale von subjektiven Situationstheorien deutlich. Hier mögen eventuell allgemeinere Ansätze wie der von HELLWIG (1979), der weitgehend auf gestaltpsychologischen Annahmen beruht, für Folgeuntersuchungen zur Taxonomie von Erziehungssituationen fruchtbarer sein. Insgesamt können die Befunde dieser Voruntersuchung lediglich ein kleiner Schritt auf dem Wege zu einer umfassenden Situationstheorie im pädagogischen Handlungsbereich sein. Weitere Analysen in Zusammenhang mit dem instrumentalitätstheoretischen Modell zur Vorhersage pädagogischer Handlungspräferenzen können jedoch darauf aufbauen.

5.4 ZUSAMMENFASSUNG

Drei in sich abgeschlossene Voruntersuchungen, auf denen die in Kapitel 6 dargestellte Hauptuntersuchung zum instrumentali-

tätstheoretischen Ansatz zur Vorhersage pädagogischer Handlungspräferenzen basiert, werden in Kapitel 5 dargestellt.

In Voruntersuchung I, einer Erkundungsstudie zur Frage persönlichkeitspezifischer Geltungsbereichseinschränkungen des instrumentalitätstheoretischen Ansatzes, konnte die Tauglichkeit des instrumentalitätstheoretischen Grundmodells (Valenzmodell) zur intraindividuellen Vorhersage von Handlungspräferenzen (bei Studenten) erneut belegt werden. Als geltungsbereichseinschränkende Persönlichkeitsmerkmale wurden die Kontrollüberzeugung und Machiavellismus, zwei aus dem theoretischen Ansatz abgeleitete Variablen, aufgedeckt: die intraindividuelle Vorhersageeffizienz ist bei Personen mit internalen Kontrollüberzeugungen und antimachiavellistischen Einstellungen höher. Für die Merkmale Konservatismus, direktive Einstellung, Extraversion, subjektive Konformität, Alter und Geschlecht sowie für subjektive Studienzielbewertungen und Studienzufriedenheiten konnten keine Differenzen in der Vorhersagegenauigkeit des instrumentalitätstheoretischen Modells ermittelt werden.

Voruntersuchung II diente der Adaptation einiger relevanter Persönlichkeitsfragebogen nach dem Vorgehen und den Kriterien der klassischen Testtheorie. Die vorgelegten Befunde bestätigen die meßpraktische Brauchbarkeit des deutschsprachigen

IPC-Fragebogens zur Messung von drei Aspekten individueller Kontrollüberzeugungen, der deutschsprachigen Version der H-Skala zur Messung von Hoffnungslosigkeit versus Optimismus, der deutschsprachigen Version der GRO-Skala zur Erhebung normativer Geschlechtsrollen-Orientierungen und - in einer verkürzten Version - des TBR-FR zur Messung behavioraler Rigidität. Alle diese Instrumente verfügen über ausreichende Reliabilitätskoeffizienten; auch ihre Validität konnte sowohl auf Konstruktebene als auch auf der Ebene der differentiellen Validität belegt werden. Die Ergebnisse aus Voruntersuchung II sprechen auch für die Brauchbarkeit des MK3 (CLOETTA 1974) als kurzem Forschungsfragebogen zur Erfassung von allgemeinem Konservatismus und Machiavellismus. Abgeleitet aus den Ergebnissen zur Konstruktvalidität der Fragebogen zur Erfassung von Kontrollüberzeugungen, Machiavellismus und Hoffnungslosigkeit wird ein hypothetisches Modell der hierarchischen Struktur instrumenteller Überzeugungen entwickelt (vgl. auch KRAMPEN 1980c).

Voruntersuchung III diente der Taxonomie und Analyse erziehungsschwieriger Situationen. Dem situations-orientierten Ansatz situationsanalytischer Forschung folgend wurde eine a priori Taxonomie eines Teilbereich pädagogischer Handlungssituationen vorgelegt, die a posteriori (empirisch) nach dem kognitiven Dimensions-Modell von MAGNUSSON (1974) bestätigt werden konnte. Die Berücksichtigung alternativer Situations-

attribute als dem der situativen Ähnlichkeit führte allerdings zu anderen dimensional Strukturen. Analog zum reaktions-orientierten Ansatz situationsanalytischer Forschung wurden dann vier Skalen zur Messung subjektiver Situationswahrnehmungen und subjektiver Situationstheorien entwickelt. Dem Vorgehen der klassischen Testtheorie folgend (Itemanalysen und Faktorenanalysen) konnte die meßpraktische Brauchbarkeit der Skalen "pleasure", "dominance" und "arousal" nach dem englischsprachigen Original des Semantischen Differentials von MEHRABIAN & RUSSELL (1974) ebenso belegt werden wie die Verwendbarkeit einer neu entwickelten Skala zur Erhebung "situativer Komplexität".

Somit liegen als Ergebnis dieser Voruntersuchungen Meßinstrumente vor, die in der Hauptuntersuchung zur Prüfung instrumentalitätstheoretischer Modelle zur Vorhersage pädagogischer Handlungspräferenzen parallel eingesetzt werden können. Mit Bezug zu Voruntersuchung I kommen hier vor allem die Skalen zu Kontrollüberzeugungen und zum Machiavellismus in Frage. Die situationsanalytischen Skalen (SAF-Skalen) können spezifisch für die Analyse der Wahrnehmungen bei jeder einzelnen vorgegebenen Erziehungssituation vorgegeben werden.

6 HAUPTUNTERSUCHUNG: INTRA- UND INTERINDIVIDUELLE VORHER- SAGE PÄDAGOGISCHER HANDLUNGSPRÄFERENZEN

6.1 PROBLEMSTELLUNGEN UND ARBEITSHYPOTHESEN

Die Problem- und Fragestellungen der Hauptuntersuchung sind u.a. schon in Kapitel 4 explizit genannt worden. In Fortführung früherer empirischer Untersuchungen zur instrumentaltitätstheoretischen Vorhersage pädagogischer Handlungspräferenzen sollen hier die intra- und interindividuell orientierten Modellprüfungsvarianten nach dem Produktsummen- und dem Wichtungsmo-
dell (siehe die Kapitel 2.1.1.5 und 4) und die Frage nach person- und situationsspezifischen Geltungsbereichseinschränkungen des Ansatzes im Vordergrund stehen.

6.1.1 Arbeitshypothesen zur Modellprüfung

Die Arbeitshypothesen zur Vorhersage intraindividueller Präferenzunterschiede zwischen Handlungsalternativen lauten:

- H 1: Zwischen direkt erfragten Präferenzhierarchien und nach dem Valenzmodell vorhersagten Präferenzhierarchien besteht ein signifikanter Zusammenhang.
- H 2: Zwischen direkt erfragten Präferenzhierarchien und nach dem sozialen Modell vorhergesagten Präferenzhierarchien besteht ein signifikanter Zusammenhang.

- H 3: Zwischen direkt erfragten Präferenzhierarchien und den nach dem additiven Gesamtmodell (Valenzmodell und soziales Modell) vorhergesagten Präferenzhierarchien besteht ein signifikanter Zusammenhang.
- H 4: Zwischen den nach dem Valenzmodell vorhergesagten Präferenzhierarchien und den nach dem sozialen Modell vorhergesagten Präferenzhierarchien besteht ein signifikanter Zusammenhang.

Die Arbeitshypothesen zur Vorhersage interindividueller Präferenzunterschiede bei einzelnen Handlungsalternativen lauten:

- H 5: Das Valenzmodell (Produktsummenmodell) ermöglicht eine signifikante Vorhersage direkt erhobener Präferenzen.
- H 6: Das soziale Modell (Produktsummenmodell) ermöglicht eine signifikante Vorhersage direkt erhobener Präferenzen.
- H 7: Das Gesamtmodell (Produktsummenmodell mit den Komponenten Valenzmodell und soziales Modell) ermöglicht eine signifikante Vorhersage direkt erhobener Präferenzen.
- H 8: Das Gesamtmodell ist den beiden Teilmodellen prognostisch signifikant überlegen.
- H 9: Die soziale Modellkomponente des Gesamtmodells trägt signifikant mehr zur Vorhersage direkt erhobener Handlungspräferenzen bei als die Komponente des Valenzmodells.
- H 10: Das gewichtete Valenzmodell ermöglicht eine signifikante Vorhersage direkt erhobener Präferenzen.
- H 11: Das gewichtete soziale Modell ermöglicht eine signifikante Vorhersage direkt erhobener Präferenzen.

- H 12: Das gewichtete Gesamtmodell (aus gewichtetem sozialem und gewichtetem Valenz-Modell) ermöglicht eine signifikante Vorhersage direkt erhobener Präferenzen.

6.1.2 Arbeitshypothesen zu Geltungsbereichseinschränkungen

Die folgenden Arbeitshypothesen beziehen sich auf demographische und differentialpsychologische Merkmale, die den Geltungsbereich instrumentalitätstheoretischer Ansätze bei der intraindividuell orientierten Vorhersage direkt erhobener Präferenzhierarchien beeinträchtigen können. Sie wurden aus den in den Kapiteln 2.3.1.5, 3.4.2.1 und 5.1 dargestellten Befunden und theoretischen Überlegungen abgeleitet.

- H 13: Die prognostische Effizienz instrumentalitätstheoretischer Ansätze unterscheidet sich signifikant zwischen (a) Frauen und Männern, (b) zwischen Volksschullehrern, Gymnasiallehrern und Lehramtskandidaten, (c) verschiedenen Altersgruppen.
- H 14: Instrumentalitätstheoretische Ansätze zur Vorhersage pädagogischer Präferenzhierarchien haben bei (a) konservativen, (b) direktiven Personen eine signifikant höhere Vorhersagekraft als bei liberalen bzw. nondirektiven Personen.
- H 15: Instrumentalitätstheoretische Ansätze haben bei Personen mit internalen und wenig externalen Kontrollüberzeugungen

eine signifikant höhere Vorhersagekraft als bei Personen mit externaler Orientierung.

H 16: Instrumentalitätstheoretische Ansätze haben bei Personen mit antimachiavellistischen Einstellung eine höhere Vorhersagekraft als bei machiavellistischen Personen.

H 17: Die Vorhersagekraft instrumentalitätstheoretischer Ansätze variiert signifikant mit individuell vertretenen Zielbewertungen und Arbeitszufriedenheiten.

Zu situativen Unterschieden des Vorhersagewerts instrumentalitätstheoretischer Ansätze ergeben sich die folgenden Arbeitshypothesen:

H 18: In Situationen, die von dem Handlungssubjekt als (a) komplex, (b) gering oder sehr stark normiert und (c) emotional wenig belastend wahrgenommen werden, ist der Vorhersagewert instrumentalitätstheoretischer Ansätze signifikant höher.

Arbeitshypothesen, die sich auf den Geltungsbereich instrumentalitätstheoretischer Ansätze bei der interindividuellen Vorhersagekraft für eine Handlungsalternative beziehen, führen (regressionsanalytisch) direkt zu einer Erweiterung der Modellgleichung. Die Hypothesen lauten daher:

H 19: Durch die konzeptuelle Erweiterung des instrumentalitätstheoretischen Ansatzes um (a) differentialpsychologische Variablen, (b) die Variable der subjektiv perzipierten Handlungsverfügbarkeit, (c) situationsanalytische Variablen ist eine signifikant bessere

Vorhersage pädagogischer Handlungspräferenzen möglich.

Diese Arbeitshypothesen sollen in der Hauptuntersuchung überprüft werden. Daneben ergeben sich eine Reihe weiterer Fragestellungen, die jedoch nicht alle einzeln aufgeführt werden sollen, da sie zum Teil implizit bei instrumentaltätstheoretisch orientierten Analysen mitbehandelt werden müssen (z.B. die Frage nach Zielinterdependenzen), zum anderen Teil sich während der Auswertung der erhobenen Daten ergaben, also nicht den Stellenwert a priori formulierter Arbeitshypothesen haben.

6.2 METHODEN

6.2.1 Entwicklung des Forschungsinstruments

Für die Datenerhebung wurde ein spezieller Forschungsfragebogen entwickelt, der sich grob aus den vier Teilabschnitten (1) Fragebogen zum instrumentaltätstheoretischen Ansatz (Teil A bis D), (2) differentialpsychologische Fragebogen (Teil F), (3) situationsanalytische Fragebogen (Teil E) und (4) Fragebogen zu allgemeinen Angaben zusammensetzt (Vorspann). Der gesamte Fragebogen ist in Anhang 2 enthalten. Der Fragebogenteil zur Erhebung von Daten für die Prüfung des instrumentaltätstheoretischen Ansatzes zur Analyse pädago-

gischer Handlungspräferenzen wurde mit wenigen Änderungen analog zu dem von BRANDTSTÄDTER, KRAMPEN & SCHWAB (1979) verwendeten konstruiert. Im einzelnen wurden die folgenden Variablen erhoben:

- (1) Die Informanden wurden gebeten auf 10 erzieherisch-pädagogische Zielsetzungen (siehe Anhang 2) Wertpunkte nach dem Kriterium der persönlichen Wichtigkeit so zu vergeben, daß die Summe der Wertpunkte insgesamt 100 beträgt (Modellvariable V_{12} ; Teil A des Fragebogens). Diese Zielliste enthält sowohl Rollenziele für das Lehrerverhalten (Ziele 1,2,6,7 und 10) als auch Schülerorientierte Entwicklungsziele (Ziele 3,4,5,8 und 9). Es handelt sich bei dieser Liste um eine reduzierte Version der bei KRAMPEN & BRANDTSTÄDTER (1978), BRANDTSTÄDTER, KRAMPEN & SCHWAB (1979) und KRAMPEN, LEHMANN & HAAG (1980) verwendeten Listen. Auf Grund der dort dargestellten faktorenanalytischen Befunde (siehe auch KRAMPEN 1979c) und auf Grund der Tatsache, daß hier sozial orientierte Zielsetzungen, die sich etwa bei KRAMPEN & BRANDTSTÄDTER (1978) im Faktor "Streben nach allseitiger persönlicher Anerkennung" niederschlagen, durch die sozialen Modellkomponenten (Bezugsgruppenwahrnehmungen und subjektive Konformitäten) erhoben werden, wurde die Zielauswahl a priori an Hand der folgenden Zieldimensionen vorgenommen: (a) Betonung der Schülerindividualität (Ziele 5,8,9), (b) Autoritäts- und Disziplinorientierung (Ziele 2,3,7),

- (c) Rational-systematische Orientierung oder Lehrer als Unterrichtsfachmann (Ziele 4,6,10) und (d) Objektivität (Ziel 1). Diese Zieldimensionen sind bei KRAMPEN (1979c) ausführlicher mit ihrem Bezug zu den Befunden anderer Autoren dargestellt.
- (2) Weiterhin umfaßt der Fragebogen drei pädagogische Problemsituationen mit jeweils fünf zugeordneten Handlungsalternativen (siehe Anhang 2). Auf Grund der Ergebnisse aus Voruntersuchung III wurden die Situationsbeschreibungen "Abschreiben" (Situation A), "Karikatur" (Situation B) und "Benotung" (Situation C) ausgewählt. Die zugeordneten Handlungsalternativen wurden aus den Arbeiten von KRAMPEN & BRANDTSTÄDTER (1978; Situation A und B) bzw. KRAMPEN, LEHMANN & HAAG (1980; Situation C) übernommen. Die Reaktionsalternativen für die Situationen A und B lassen sich den von TAUSCH & TAUSCH (1971⁶) angegebenen Kriterien für "autokratisches", "sozialintegratives" und "laissez-faire" Lehrerverhalten zuordnen. Die Informanden wurden zunächst gebeten sich in die Situationen hineinzuzusetzen und auf neunstufigen bipolaren Skalen anzugeben, inwieweit jede situationsspezifische Handlungsalternative ihrer eigenen Reaktionstendenz entspricht (Erhebung der faktischen Präferenzwerte P_{ih}). Anschließend sollten die Informanden angeben, wie leicht bzw. wie schwer ihnen die Realisierung dieser Verhaltensweisen fallen würden (Erhebung der subjektiven Handlungsverfügbarkeit). Dann sollten sie noch angeben, wie die einzelnen Reaktions-

alternativen durch die Bezugsgruppen 'Lehrerkollegen', 'Eltern', 'Schüler' und 'Psychologen' bewertet werden (Erhebung der perzipierten Bezugsgruppenbewertungen B_{igh}). Auch für diese Variablen wurden 9-stufige, bipolare Schätzskalen verwendet (siehe Anhang 2; Teil B des Fragebogens).

- (3) In Teil C des Fragebogens sollten die Informanten angeben, welche Bedeutung die Erwartungen und Vorstellungen der einzelnen Bezugsgruppen jeweils hat. Auch hierzu wurden (abweichend zum Vorgehen bei BRANDTSTÄDTER, KRAMPEN & SCHWAB 1979) 9-stufige, bipolare Schätzskalen verwendet (Erhebung der Modellvariablen K_{ig}).
- (4) Teil D des Fragebogens diente der Erhebung der Modellvariablen I_{ihz} . Die Instrumentalitäten der einzelnen Handlungsalternativen zur Erreichung zw. Verhinderung der vorgegebenen 10 Ziele sollte auf 9-stufigen, bipolaren Schätzskalen angegeben werden (zur Skalenbenennung siehe Anhang 2). In diesem für die Informanten aufwendigen Datenerhebungsschritt wurden insgesamt 150 Einzelratings erhoben (10 Ziele x 15 Handlungsalternativen = 150 Ratings).
- (5) Teil E des Fragebogens erhält erneut die drei Situationsbeschreibungen. Für jede Situation getrennt wurden die in Voruntersuchung III entwickelten situationsanalytischen Skalen (im folgenden: SAF-Skalen) vorgegeben. Neben der neu entwickelten Skala zur situativen Komplexität und den Skalen "pleasure", "dominance" und "arousal" nach MEHRABIAN

- & RUSSELL (1974) wurde zusätzlich mit ebenfalls 6-stufigen Schätzskalen nach der subjektiv perzipierten Handlungsfreiheit des Lehrers und des Schülers in der jeweiligen Situation gefragt (siehe Anhang 2).
- (6) Die differentialpsychologischen Fragebogen sind in Teil F zusammengefaßt (siehe Anhang 2). Teil F/1 ist der Fragebogen zur direktiven Einstellung (FDE) von BASTINE (1971), der neben Direktivität auch Extraversion (mit der Skala aus dem E.N.N.R. von BRENGELMANN & BRENGELMANN 1960) erhebt (siehe auch Voruntersuchung I). Die in Voruntersuchung II überprüften differentialpsychologischen Instrumente IPC-Fragebogen zur Erhebung von Kontrollüberzeugungen und MK3 zur Erhebung von Konservatismus und Machiavellismus stehen in Teil F/2 bzw. F/3.
- (7) Zusätzlich wurden in einem Vor- und Nachspann des Fragebogens folgende Variablen erhoben: Geschlecht, Alter, Berufserfahrung bzw. Fachsemester, Lehrer (Schultyp, an dem unterrichtet wird) bzw. Lehramtskandidat, Religionszugehörigkeit, Interesse an der Untersuchung, aufgewendete Zeit bei der Beantwortung des Gesamtfragebogens und verschiedene Aspekte der Berufszufriedenheit (nur bei den Lehrern). Die Berufszufriedenheit der Lehrer wurden auf Grund früherer eigener Arbeiten zu dieser arbeitspsychologischen Thematik miterhoben (vgl. KRAMPEN 1978; KRAMPEN & SCHWAB 1980). Die Berufszufriedenheit wird hier nicht nur summarisch sondern auch bereichsspezifisch für

neun Berufs- bzw. Arbeitsaspekte erfaßt (siehe hierzu auch BRUGGEMANN, GROSKURTH & Ulich 1975; NEUBERGER 1976).

6.2.2 Stichprobe und Untersuchungsablauf

Der Fragebogen wurde zusammen mit einem Anschreiben (siehe ebenfalls Anhang 2) und einem frankierten und adressierten Rückumschlag insgesamt 400 Lehrer zugeführt (zum Teil postalischer Versand, zum Teil über die Sekretariate einzelner Schulen). 129 der erreichten Lehrer (= 32,25 %) haben den Fragebogen zurückgeschickt. Da 9 Fragebogen nicht auswertbar waren (unvollständig oder nicht ausgefüllt), verblieben 120 Fragebogen berufstätiger Lehrer zur Auswertung. Die Rücklaufquote verwertbarer Fragebogen liegt also bei 30 %, was den bei KRAMPEN & BRANDTSTÄDTER (1978) und BRANDTSTÄDTER, KRAMPEN & SCHWAB (1979) erzielten Rücklaufquoten fast genau entspricht. Allerdings kann vermerkt werden, daß bei der vorliegenden Datenerhebung der Prozentsatz der nicht verwertbaren Fragebogen mit 2,25 % erheblich unter den Werten in den früheren Untersuchungen liegt, was darauf schließen läßt, daß die Instruktionen verbessert werden konnten. Zusätzlich wurden 40 Lehramtskandidaten in einer Gruppensitzung befragt. Alle befragten Lehramtskandidaten hatten schulpraktische Erfahrungen (Grund- und Hauptschule) aus studienbegleitenden Praktika und Blockpraktika. Die deskriptiven Parameter der Gesamtstichprobe und der Substichproben 'Volksschullehrer' (damit werden Grund- und

Tabelle 15

Deskriptive Parameter der Befragungsstichprobe

Stichprobe	N	%	Alter		Geschlecht		Berufserfahrung/ Fachsemester	
			$\bar{x}$	s	weib- lich	männ- lich	$\bar{x}$	s
Gesamtstich- probe	160	100,0	33;6	10;6	65	95	-/-	-/-
Volksschul- lehrer	61	38,1	37;1	9;5	23	38	12;5	7;3
Gymnasial- lehrer	59	36,9	37;0	8;8	11	48	11;8	8;9
Lehramts- kandidaten	40	25,0	21;7	2;0	31	9	5,1	0,8

Hauptschullehrer zusammengefaßt), 'Gymnasiallehrer' und 'Lehramtskandidaten' sind in Tabelle 15 aufgeführt.

6.2.3 Verarbeitung der Daten

Die Rohdaten (572 Variablenwerte pro Informand) wurden verlocht und über die entsprechende Datenaufbereitungs- und -prüfprogramme am Rechenzentrum der Universität Erlangen-Nürnberg (System TR 440) verarbeitet. Neben eigens erstellten FORTRAN-IV Programmen zur Berechnung der modellspezifischen Zwischenwerte und abgeleiteten Variablen (z.B. Produktsummen-

werte), zum Datentransport und zur Texthaltung wurden die folgenden Programme verwendet: FREQUENCIES, CROSSTABS, T-Test, PEARSON CORR, NONPAR CORR, REGRESSION und FACTOR aus dem Programmpaket SPSS (Version 6.2) von NIE, HULL, JENKINS, STEINBRENNER & BENT (1975²), DAT & ACC sowie ITEM von M. ZACHER und G. HOFFMANN (Hochschulrechenzentrum der Universität Trier) zur Berechnung von Itemanalysen, eine von H. Sittauer (Universität Trier) adaptierte Version des Programms MULTR von COOLEY & LOHNES (1971) zur Berechnung multipler Korrelations- und Regressionsanalysen und verschiedene Programme aus der Fortran Statistik Sammlung der TELEFUNKEN COMPUTER GMBH (1975ff.).

Auf zwei multivariate Analysemethoden sei hier kurz eingegangen, da sie häufiger eingesetzt werden. Zunächst ist die Faktorenanalyse zu nennen, mit deren Hilfe a priori aufgestellte Klassifikationen bzw. Taxonomien (siehe Voruntersuchung III) a posteriori überprüft werden (vgl. hierzu insbesondere WEBER 1974; GNANADESIKAN 1977). Sie wurden mit dem Programm FACTOR (NIE et al. 1975²) berechnet, bei dem die jeweiligen Items interkorreliert, einer Hauptachsen-Faktorenanalyse unterzogen und die Lösungen nach Varimax rotiert werden (vgl. KAISER 1959). Das hier gewählte Vorgehen entspricht dabei den Empfehlungen von ÜBERLA (1971²): zunächst wird eine Hauptachsen-Faktorenanalyse berechnet, in der als erste Kommunalitäten-Schätzungen die Item-Selbst-Korrelationen

(1.00) verwendet werden. Die Inspektion des Eigenwertabfalls nach dem Scree-Test (siehe CATTELL 1966; CATTELL & VOGELMANN 1977) führt zu einer ersten Schätzung der Zahl zu extrahierender Faktoren. Anschließend wird erneut eine Hauptachsen-Faktorenanalyse berechnet, in der die besseren Kommunalitäten-Schätzungen, nämlich die Quadrate der multiplen Korrelationen, eingesetzt werden (vgl. ÜBERLA 1971²; PAWLIK 1971²). Nach einer variierenden Anzahl von Iterationen werden entsprechend dem Vorschlag von FÜRNRATT (1969) Varimax-Rotationen mit verschiedenen Faktorenzahlen durchgeführt, um die Varianzaufteilung der Variablen über eine ansteigende Zahl rotierter Faktoren verfolgen und so zu einer sinnvollen Interpretation kommen zu können. Entscheidungskriterien für die Anzahl der extrahierten Faktoren sind also der Scree-Test und das Vorhandensein von Markiervariablen. Hierbei wurde auch den heuristischen Empfehlungen von RÖHR (1977) zur Interpretation faktorenanalytischer Ergebnisse in der Psychologie gefolgt; rein mathematisch-statistische Kriterien für die Zahl der zu extrahierenden Faktoren, denen in psychologischen Untersuchungen nur eine untergeordnete Bedeutung zukommt (siehe FÜRNRATT 1969; RÖHR 1977), wurden nur sekundär (als Rahmenbedingungen, die meist zu einer psychologisch nicht sinnvollen, zu hohen Faktorenzahl führen) beachtet.

Auswertungsmethodischer Schwerpunkt sind multiple Korre-

lations- und Regressionsanalysen (vgl. hierzu etwa DARLINGTON 1968; WEBER 1972⁷; GAENSSLEN & SCHUBÖ 1973). Neben einfachen multiplen Regressionsanalysen werden auch schrittweise ("stepwise") multiple Regressionsanalysen durchgeführt. Verwendet werden dazu die Programme REGRESSION (NIE et al. 1975²) und MULTR (COOLEY & LOHNES 1971). Um die Bedeutung der einzelnen Prädiktoren für das jeweilige Kriterium abschätzen zu können, werden an einigen Stellen Regressions-Faktor-Struktur-Koeffizienten verwendet. Diese Strukturkoeffizienten sind die Korrelationen der Prädiktorvariablen mit der Regressionsfunktion (Schätzvariable; vgl. hierzu auch BRANDTSTÄDTER 1970; COOLEY & LOHNES 1971; GAENSSLEN & SCHUBÖ 1973). Auf Besonderheiten im methodischen Vorgehen und auf methodische Probleme wird an den entsprechenden Stellen der Ergebnisdarstellung eingegangen.

6.3 BEFUNDE ZU EINZELNEN VARIABLEN

Bevor auf die Ergebnisse zu den Modellprüfungen und zur Frage von Geltungsbereichseinschränkungen des instrumentaltätstheoretischen Ansatzes eingegangen wird, werden die Einzelbefunde zu den Modellvariablen, zu den parallel erhobenen Persönlichkeitsvariablen und zur Analyse subjektiver Situationstheorien dargestellt.

Tabelle 16

Mittelwerte, Standardabweichungen und Rangplätze der Zielbewertungen

Zielsetzung ^a	$\bar{x}$	s	Rangplatz
(1) Objektivität	8,68	4,21	7
(2) Klassendisziplin	7,00	3,69	9
(3) Fleiß	9,89	2,97	6
(4) logisches Denken	11,37	4,10	5
(5) Kreativität	12,96	4,87	3
(6) nüchtern-sachliche Atmosphäre	2,86	2,90	10
(7) freundschaftliche Atmosphäre	13,60	4,21	2
(8) Selbstvertrauen	13,96	4,46	1
(9) Selbstkontrolle	8,16	3,34	8
(10) Wissen	11,48	4,17	4

^a genaue Formulierung der Zielsetzungen in Anhang 2.

6.3.1 Erziehungsziele

In Tabelle 16 sind die Mittelwerte, Standardabweichungen und Rangplätze der Zielbewertungen für die Gesamtstichprobe wiedergegeben. Ähnlich wie in früheren Untersuchungen (siehe KRAMPEN 1979c; KRAMPEN, LEHMANN & HAAG 1980) werden Schüler-

orientierte Entwicklungsziele im Durchschnitt höher bewertet als Rollenziele für das eigene Lehrerverhalten. Die Bewertungsunterschiede sind hier allerdings nicht so deutlich ausgeprägt wie in den früheren Studien, was sich z.B. in dem hohen Mittelwert für das Rollenziel "eine freundschaftlich-warme Unterrichtsatmosphäre herstellen" zeigt. Dieses Ziel wird nur von dem Entwicklungsziel "das Selbstvertrauen des Schülers fördern" übertroffen (siehe Tabelle 16). Interessant ist auch der Befund, daß die Streuungen bei gering bewerteten Zielsetzungen eher niedriger sind (geringste Standardabweichung bei Ziel 6: "eine nüchtern-sachliche Unterrichtsatmosphäre herstellen"), daß also in der befragten Stichprobe bei diesen Zielen eher Urteilskonkordanzen vorliegen als bei Zielsetzungen, die im Durchschnitt hoch bewertet werden. Die Urteilskonkordanz der Informanten mit Bezug zur Rangreihung der 10 Zielsetzungen liegt mit $W = .45$ ($p < .001$) im mittleren Bereich.

Ebenso wie bei KRAMPEN (1979c) konnten eine Reihe von Mittelwertsunterschieden in den Zielbewertungen zwischen verschiedenen Subgruppen festgestellt werden. Dazu wurden ein-faktorielle Varianzanalysen und anschließend (bei Signifikanz des varianzanalytischen F-Wertes) a posteriori Mittelwertsvergleiche mit DUNCANS multiple ranges tests (vgl. etwa WEBER 1972⁷) berechnet. Die im folgenden aufgeführten Mittelwertsunterschiede sind zumindest auf dem 5 %-Niveau

signifikant:

(a) Volksschullehrer versus Gymnasiallehrer versus Lehramtskandidaten: Volksschullehrer bewerten die Ziele "eine freundschaftlich-warme Unterrichts Atmosphäre herstellen" und "das Selbstvertrauen des Schülers fördern" signifikant höher als Gymnasiallehrer. Die Befunde von KRAMPEN (1979c), daß Grund- und Hauptschullehrer vor allem autoritäts- und leistungsorientierte Zielsetzungen höher bewerten als Gymnasiallehrer können hier also nicht bestätigt werden. Wesentlich stärkere Differenzen bestehen zwischen den Zielbewertungen von Lehramtskandidaten und Gymnasiallehrern. Lehramtskandidaten bewerten die Ziele "Fleiß und Leistungsbereitschaft des Schülers fördern", "den Schüler zu systematischem, logischen Denken erziehen", "eine nüchtern-sachliche Unterrichts Atmosphäre herstellen" und "den Schüler zu Beherrschtheit und Selbstkontrolle erziehen" signifikant geringer als Gymnasiallehrer; höher gewichtet werden die Zielsetzungen "Kreativität und phantasievolles Verhalten des Schülers fördern" und "das Selbstvertrauen des Schülers fördern". Signifikante Bewertungsunterschiede der Lehramtskandidaten zu den Volksschullehrern liegen nur bei den Zielsetzungen "den Schüler zu Beherrschtheit und Selbstkontrolle erziehen" (bewerten Studenten geringer als Volksschullehrer) und "Kreativität und phantasievolles Verhalten des Schülers fördern" (bewerten Studenten höher) vor.

Es ergibt sich also das Bild, daß die Erziehungszielhierarchien von Volksschul- und Gymnasiallehrern nur gering differieren, die von Volksschullehrern und Lehramtskandidaten (die ebenfalls Volksschullehrer werden) unterscheiden sich auch nur wenig, die von Lehramtskandidaten und Gymnasiallehrern sind dagegen sehr unterschiedlich. Bei diesen Befunden ist natürlich stets - und dies gilt für alle der in diesem Kapitel dargestellten Ergebnisse - zu bedenken, daß nur Aussagen über die relative Bewertung von Erziehungszielen gemacht werden können.

(b) Geschlecht: Mittelwertsvergleiche, durchgeführt mit dem t-Test für unabhängige Stichproben (im Falle von Varianzheterogenität wurde der t-Test mit separaten Varianzschätzungen verwendet) ergaben, daß männliche Informanten die Zielsetzungen "logisches Denken", "nüchtern-sachliche Unterrichtsatmosphäre" und "Beherrschtheit und Selbstkontrolle" höher, das Erziehungsziel "Kreativität" im Durchschnitt geringer bewerten als weibliche. Dies steht partiell in Einklang mit den Befunden von LINDGREN & PATTON (1953) und dem Ergebnis bei KRAMPEN (1979c), daß Lehrerinnen das Rollenziel "beim Schüler keine Angst erzeugen" höher bewerten als Lehrer.

(c) Konfession: Im Gegensatz zu den zwei bei KRAMPEN (1979c) festgestellten Zielbewertungsunterschieden zwischen katholischen und evangelischen Lehrern konnte hier keine signifikanten

Differenzen zwischen Personen mit unterschiedlicher bzw. keiner Religionszugehörigkeit festgestellt werden.

(d) Alter bzw. Berufserfahrung in der Lehrerstichprobe: da Alter und Berufserfahrung in der Lehrerstichprobe zu $r = .91$ ($p < .001$) korreliert sind, ergaben sich für beide Variablen übereinstimmende Befunde. Mittelwertsvergleiche auf der Basis eines Tertialsplits der Lehrerstichprobe ($N = 120$) nach dem Alter ergaben, daß ältere Lehrer die Ziele "Beherrschtheit und Selbstkontrolle" und "nüchtern-sachliche Unterrichtsatmosphäre" höher, die Zielsetzungen "Kreativität" und "freundschaftlich-warme Unterrichtsatmosphäre" geringer bewerten als jüngere Lehrer. Dies bestätigt die bei KRAMPEN (1979c) vorgelegten Ergebnisse.

In Korrelationsanalysen von Zielbewertungen und differentialpsychologischen Variablen konnten zudem eine Reihe von Interdependenzen aufgedeckt werden, die einerseits die etwa von RIM (1970) und ROKEACH (1973) postulierten Beziehungen durch ihre Signifikanz belegen, andererseits aber nicht über Koeffizientenwerte von $r = .30$ hinausgehen; die gemeinsame Varianz von Erziehungszielbewertung und Persönlichkeitsmerkmal überschreitet also nicht 9 %. Konservatismus korreliert so etwa signifikant mit der Bewertung der Ziele 2 ($r = .21$), 3 (.18), 5 (-.30), 7 (-.14), 8 (-.20), 9 (.26) und 10 (.15), Machiavellismus mit Ziel 4 (.15), 7 (-.13), 8 (-.20) und

10 (.17), direktive Einstellung mit Ziel 3 (.14), 4 (.16), 5 (-.15) und 8 (-.22) und Externalität in den Kontrollüberzeugungen mit Ziel 1 (C-Skala: .15), 5 (P-Skala: -.18), 7 (P-Skala: -.17; C-Skala: -.21) und 8 (P-Skala: -.13). Auch diese Korrelationskoeffizienten sind zumindest auf dem 5 %-Niveau signifikant. Lediglich für die Skalen zur Extraversion und zur Internalität konnten keine statistisch bedeutsamen korrelativen Beziehungen zu den Erziehungszielbewertungen ermittelt werden.

Eine Hauptkomponenten-Faktorenanalyse der Zielbewertungen ergab nach dem mathematisch-statistischen Kriterium $e_{ij} \geq 1.00$ und dem Scree-Test eine 3-faktorielle Lösung, durch die 56,4 % der Gesamtvarianz aufgeklärt wird. Die nach Varimax rotierte Faktormatrix ist in Tabelle 17 wiedergegeben. Faktor I kann als Disziplinentorientierung interpretiert werden; Markiertvariablen dieses Faktor sind die Ziele "Klassendisziplin", "Objektivität", "Kreativität und phantasievolles Verhalten" (negative Ladung) und "Selbstvertrauen" (negative Ladung). Zielsetzungen, die die Rolle des Lehrers als Wissensvermittler thematisieren, haben auf Faktor II substantielle Ladungen ("systematisches Denken", "Wissen und Bildung vermitteln"; "Selbstvertrauen" und "freundschaftlich-warme Unterrichtsatmosphäre" mit negativen Ladungen). Der dritte Faktor faßt die Schüler-orientierten Entwicklungsziele "Beherrschtheit und Selbstkontrolle", "Kreativität" (mit negativer Ladung!) und "Wissen und Bildung

Tabelle 17
 Faktormatrix der Zielbewertungen ^a
 (3-faktorielle Lösung)

Zielsetzung ^a	FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3	COMMUNALITY
ZIEL01	0.46260	-0.11299	-0.03207	0.22779
ZIEL02	0.77946	0.01539	0.07816	0.61338
ZIEL03	0.27733	0.23554	0.12954	0.14918
ZIEL04	-0.26210	0.85047	-0.03304	0.74335
ZIEL05	-0.45129	-0.18322	-0.53143	0.51965
ZIEL06	0.28331	0.03768	0.15643	0.10615
ZIEL07	-0.21957	-0.41327	-0.37150	0.35701
ZIEL08	-0.41446	-0.53485	-0.22827	0.50995
ZIEL09	0.10608	0.01694	0.69566	0.49553
ZIEL10	-0.25256	0.37021	0.42994	0.33574
relativer Varianzanteil (%)	52,5	33,0	14,5	

^a Zur Benennung der Zielsetzungen siehe Tabelle 16 oder Anhang 2.

vermitteln" zusammen. In dieser faktoriellen Struktur der Zielbewertungen sind zwar Parallelen zu den bei KRAMPEN (1979c) ermittelten Faktoren zu erkennen, eine a posteriori Bestätigung der bei der Erstellung der Zielliste beachteten Dimensionen gelang aber nur unzureichend. Eine zusätzlich berechnete 4-faktorielle Faktorenlösung (siehe Tabelle 18), die 66,3 % der Gesamtvarianz aufklärt, kann die a priori Klassifikation der Erziehungs- und Rollenziele eher bestätigen. Faktor I entspricht hier weitgehend der Dimension der Autoritäts- und Disziplinorientierung, Faktor II der Dimension der rational-systematischen Orientierung (Lehrer als Wissensvermittler oder Unterrichtsfachmann), Faktor III der Dimension der Objektivität und Faktor IV der Dimension der Betonung der Schülerindividualität. Bei diesen faktorenanalytischen Ergebnissen werden Zielinterdependenzen aufgedeckt, die auf das Vorhandensein von "integrierten Werten" (SCHMIDT 1971) bei Lehrern hinweisen. Zu einer adäquaten Beschreibung subjektiver Wert- und Zielsysteme müssen also sowohl die hierarchischen als auch die strukturellen Eigenschaften beachtet werden (siehe hierzu auch KRAMPEN & VON EYE 1979). Wie in Kapitel 2 dargestellt vermögen dies die instrumentalitätstheoretischen Ansätze nur unzureichend.

Tabelle 18

Faktormatrix der Zielbewertungen ^a

(4-faktorielle Lösung)

Zielsetzung ^a	FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3	FACTOR 4	COMMUNALITY
ZIEL01	0,15727	-0,13343	0,97292	-0,01958	0,93953
ZIEL02	0,81074	-0,23115	0,15459	0,03166	0,73563
ZIEL03	0,37644	0,14432	-0,02798	0,08278	0,17017
ZIEL04	0,03305	0,80703	-0,16254	-0,11931	0,60304
ZIEL05	-0,19566	-0,11632	-0,15126	-0,47633	0,40916
ZIEL06	0,25670	-0,01852	0,07883	0,16341	0,09913
ZIEL07	-0,25072	-0,44307	-0,22081	-0,34870	0,42252
ZIEL08	-0,55306	-0,42977	-0,10012	-0,13116	0,51880
ZIEL09	0,19305	0,03763	-0,06016	0,71173	0,54518
ZIEL10	-0,06972	0,47481	-0,10100	0,34411	0,35892
relativer Varianzanteil (%)	44,3	30,0	14,4	11,3	

^a Zur Benennung der Zielsetzungen siehe Tabelle 16 oder Anhang 2.

6.3.2 Reaktionspräferenzen und Handlungsverfügbarkeit

Erste Hinweise für die prognostische Tauglichkeit der instrumentalitätstheoretischen Produktsummenmodelle ergeben sich aus den inspektiven Vergleichen der Mittelwerte von direkt erhobenen Reaktionspräferenzen und den nach dem Valenzmodell, nach dem sozialen Modell bzw. nach dem additiven Gesamtmodell berechneten Präferenzwerten. Um auch Aussagen über die interindividuelle Konsistenz der direkt erhobenen und der modellspezifisch berechneten Handlungspräferenzen in den Situationen A bis C machen zu können, wurde hierzu u.a. FRIEDMAN-Varianzanalysen (vgl. etwa WINER 1971²) und Konkordanzkoeffizienten W (nach KENDALL 1948) berechnet, obwohl auch parametrische Varianzanalysen möglich gewesen wären (die erlauben jedoch keine Aussagen über die Urteils-konkordanzen in einer Stichprobe).

In Tabelle 19 sind die Mittelwerte, Standardabweichungen und varianzanalytischen Befunde zu den direkt erhobenen Reaktionspräferenzen (für die Alternativen a bis e) in den Situationen A bis C aufgeführt. In den Situationen A und B erhalten die "autokratisch" und "laissez-faire" formulierten Reaktionsalternativen mit einer Ausnahme die niedrigsten Mittelwerte. Die Ausnahme ist die leicht "autokratisch" formulierte Handlungsalternative a in Situation A; ebenso wie bei KRAMPEN & BRANDTSTÄDTER (1978) wird sie von den

Tabelle 19

Mittelwerte, Standardabweichungen und Konkordanzkoeffizienten der direkt erhobenen Reaktionspräferenzen

Situation	Reaktionsalternative												W	Chi ² Ränge	
	a			b			c			d					e
	$\bar{x}$	s	x	s	x	s	x	s	x	s	x				
A ("Abschreiben")	6,72	2,06	4,76	2,70	4,89	2,55	5,98	2,36	2,66	2,30	.29 ⁺⁺⁺	185,60 ⁺⁺⁺			
B ("Karikatur")	6,50	2,33	5,04	2,37	3,06	2,32	2,61	1,95	6,72	2,23	.43 ⁺⁺⁺	275,20 ⁺⁺⁺			
C ("Benotung")	1,13	0,71	2,99	2,62	7,94	1,81	2,89	2,32	1,19	0,89	.66 ⁺⁺⁺	422,40 ⁺⁺⁺			

⁺⁺⁺p < .001

Informanden im Durchschnitt noch vor die beiden "sozial-integrativen" Alternativen gesetzt. In Situation B werden eindeutig die "sozialintegrativ" formulierten Reaktionsalternativen bevorzugt (ebenso wie bei KRAMPEN & BRANDTSTÄDTER 1978). In Situation C ("Benotung") werden ebenso wie bei KRAMPEN, LEHMANN & HAAG (1980) die Handlungsalternativen c (Note befriedigend) und b (Note gut) bevorzugt, was sich sicherlich durch die Formulierung der Situationsbeschreibung erklären läßt: bei einfacher Mittelwertbildung kommt man exakt zu der Note 2,5. Die durchgängig signifikanten Konkordanzkoeffizienten in Tabelle 19 belegen die relative Übereinstimmung in den Rangreihen der Reaktionsalternativen in der befragten Stichprobe. Auffällig sind jedoch die starken Schwankungen in der Urteils Konkordanz (vgl. auch KRAMPEN & BRANDTSTÄDTER 1978). In der Benotungssituation ist die Urteilsübereinstimmung deutlich am höchsten.

Eine Faktorisierung der direkt erhobenen Reaktionspräferenzen für die drei Situationen führte zu einer 2-faktoriellen Struktur (siehe Tabelle 20). 31,5 % der Gesamtvarianz wird durch die beiden Faktoren aufgeklärt. Faktor I kann als Dimension des Autokratismus interpretiert werden, da auf ihm autokratisch formulierte Reaktionsalternativen positive Faktorladungen aufweisen, sozialintegrative (und die Vergabe der Note "gut") dagegen negative Ladungen in essentieller Höhe haben. Faktor II ist schwieriger zu interpretieren;

Tabelle 2o

Faktormatrix der direkt erhobenen Reaktionspräferenzen ^a

	FACTOR 1	FACTOR 2	COMMUNALITY
RA1	0.60091	0.03027	0.36189
RA2	0.67302	-0.25215	0.51654
RA3	-0.40070	0.22492	0.21131
RA4	-0.30176	0.35325	0.21585
RA5	-0.25512	0.25174	0.12846
RB1	-0.07044	0.26830	0.07695
RB2	0.36945	-0.05070	0.13907
RB3	-0.07096	0.17661	0.03623
RB4	0.25286	-0.06048	0.06760
RB5	0.28638	0.30387	0.17464
RC1	-0.06967	0.59325	0.35680
RC2	-0.46791	-0.00066	0.21894
RC3	0.29148	0.03826	0.07642
RC4	0.04945	0.44413	0.19970
RC5	0.04688	0.73298	0.53946
relativer Varianzanteil	61,2	38,8	

^a RA1 = Reaktionsalternative a in Situation A; RA2 = Reaktionsalternative b in Situation A etc.

am nächsten kommt wohl die Interpretation, daß es sich hierbei um eine Dimension von "unrealistischen" oder wenig realistischen Reaktionsalternativen handelt. Dies wird insbesondere durch die hohen Faktorladungen der Reaktionsalternativen a, d und e in Situation C nahegelegt. Im Vergleich zu ähnlichen a posteriori Dimensionierungen bei KRAMPEN (1976) gelang hier nicht die Identifikation der Dimensionen "Wertschätzung, emotionale Wärme versus Geringschätzung, emotionale Kälte" und "maximale Lenkung versus minimale Lenkung", an Hand derer die typologischen Stilpräferenzen von TAUSCH & TAUSCH (1971⁶) beschrieben werden. Dies kann jedoch z.T. durch die Hinzunahme der Situation C erklärt werden, bei der die Reaktionsalternativen nicht eindeutig den typologischen Stilen zugeordnet werden können.

In Tabelle 21 sind die deskriptiven Parameter und die varianzanalytischen Befunde zu den nach dem Valenzmodell vorhergesagten Reaktionspräferenzen (Produktsummenmodell) wiedergegeben. Mit wenigen Ausnahmen stimmen die Rangreihen dieser modellspezifisch vorhergesagten Präferenzwerte mit denen in Tabelle 19 überein, was ein erstes Indiz für die Vorhersagetauglichkeit des instrumentalitätstheoretischen Valenzmodell ist. Ebenso wie bei KRAMPEN & BRANDTSTÄDTER (1978) liegen die Konkordanzkoeffizienten hier im Durchschnitt etwas höher als bei den direkt erfragten

Tabelle 21

Mittelwerte, Standardabweichungen und Konkordanzkoeffizienten der nach dem Valenzmodell vorhergesagten Reaktionspräferenzen^a

tuation	Reaktionsalternative												W			
	a			b			c			d				e		
	$\bar{x}$	s		$\bar{x}$	s		$\bar{x}$	s		$\bar{x}$	s			$\bar{x}$	s	
("Abschreiben")	42,61	101,69		-69,32	112,39		68,73	105,00		143,36	97,87		-157,51	132,24		.55 ⁺⁺⁺
("Karikatur")	127,64	90,75		-77,06	108,63		-77,58	146,13		-130,96	112,69		137,64	79,72		.67 ⁺⁺⁺
("Benotung")	-154,31	149,24		-24,56	150,60		117,45	98,92		-99,75	130,15		-240,00	127,06		.63 ⁺⁺⁺

⁺p < .001

Ergebnisse der FRIEDMAN-Varianzanalysen: $\chi^2_{\text{Ränge}} = 352,00$ ⁺⁺⁺ für Situation A;
 $\chi^2_{\text{Ränge}} = 428,80$ ⁺⁺⁺ für Situation B;
 $\chi^2_{\text{Ränge}} = 403,20$ ⁺⁺⁺ für Situation C.

Tabelle 22

Mittelwerte, Standardabweichungen und Konkordanzkoeffizienten der nach dem sozialen Modell vorhergesagten Reaktionspräferenzen ^a

Situation	Reaktionsalternative												W	
	a			b			c			d				e
	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s		
("Abschreiben")	137,54	53,11	100,79	44,94	148,57	48,73	155,71	53,49	97,32	45,15			.36 ⁺⁺⁺	
("Karikatur")	165,42	49,78	116,11	45,68	89,40	41,62	88,32	38,81	153,44	53,57			.51 ⁺⁺⁺	
("Benotung")	71,78	53,12	118,59	63,08	166,75	59,68	76,42	52,26	36,84	36,52			.59 ⁺⁺⁺	

⁺⁺p < .001

Ergebnisse der FRIEDMAN-Varianzanalysen: Chi²Ränge = 230,40⁺⁺⁺ für Situation A;
Chi²Ränge = 326,40⁺⁺⁺ für Situation B;
Chi²Ränge = 377,60⁺⁺⁺ für Situation C.

Tabelle 23

Mittelwerte, Standardabweichungen und Konkordanzkoeffizienten der nach dem Gesamtmodell vorhergesagten Reaktionspräferenzen^a

Situation	Reaktionsalternative										W
	a		b		c		d		e		
	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s	
("Abschreiben")	179,67	134,59	32,70	126,57	212,91	129,87	296,99	128,58	-59,06	150,80	.54 ⁺⁺⁺
("Karikatur")	291,50	121,16	41,51	131,06	3,15	114,14	-43,14	126,21	286,78	111,71	.67 ⁺⁺⁺
("Benotung")	-80,73	171,49	89,97	192,59	282,14	132,02	-11,83	156,21	-203,42	137,19	.67 ⁺⁺⁺

⁺⁺ $p < .001$

Ergebnisse der FRIEDMAN-Varianzanalysen: $\chi^2_{\text{Ränge}} = 345,60^{+++}$ für Situation A;

$\chi^2_{\text{Ränge}} = 428,80^{+++}$ für Situation B;

$\chi^2_{\text{Ränge}} = 428,80^{+++}$ für Situation C.

Präferenzwerten. Ähnliches gilt für die in Tabelle 22 aufgeführten Befunde zu den nach dem sozialen Modell vorhergesagten Präferenzhierarchien und für die in Tabelle 23 aufgeführten Ergebnisse zu den nach dem additiven Gesamtmodell vorhergesagten Handlungspräferenzen in den drei Situationen.

Mittelwerte, Standardabweichungen und varianzanalytische Befunde zur subjektiv perzipierten Handlungsverfügbarkeit der Alternativen a bis e in den Situationen A bis C sind in Tabelle 24 wiedergegeben. Auch hier entsprechen die Rangreihen der Mittelwerte relativ gut denen zu den direkt erfragten Reaktionspräferenzen. Die Konkordanzkoeffizienten weisen jedoch (obwohl auch sie alle statistisch signifikant sind) darauf, daß bei der Wahrnehmung der Handlungsverfügbarkeiten interindividuelle Unterschiede stärker ausgeprägt sind als bei den direkt erfaßten und modellspezifisch vorhergesagten Reaktionspräferenzen. Mittelwertsvergleiche der subjektiv perzipierten Handlungsverfügbarkeiten zwischen Volksschullehrern, Gymnasiallehrern und Lehramtskandidaten deckten die folgenden (zumindest auf dem 5 %-Niveau) signifikanten Differenzen auf: Lehramtskandidaten nehmen bei der autokratischen Reaktionsalternative a in Situation A eine geringere Handlungsverfügbarkeit wahr als die beiden Lehrergruppen; für Reaktion b in Situation A geben die Gymnasiallehrer die höchste Handlungsverfügbarkeit an, gefolgt von den Volksschullehrern und den Lehramtskandidaten; für Reaktion c in Situation A geben die

Tabelle 24

Mittelwerte, Standardabweichungen und Konkordanzkoeffizienten für die subjektive Handlungsverfügbarkeit bei den Reaktionsalternativen

Situation	Reaktionsalternative												W	Chi ² Range	
	a			b			c			d					e
	$\bar{x}$	s	x	s	x	s	x	s	x	s	x				
A ("Abschreiben")	7,03	2,16	5,08	2,95	5,78	2,49	6,57	2,28	3,42	2,76			.21 ⁺⁺⁺	134,4 ⁺⁺⁺	
B ("Karikatur")	6,75	2,43	5,64	2,50	3,77	2,73	3,81	2,50	6,79	2,30			.26 ⁺⁺⁺	166,4 ⁺⁺⁺	
C ("Benotung")	2,72	3,08	4,15	3,06	7,76	1,99	3,47	2,78	1,99	2,31			.44 ⁺⁺⁺	281,6 ⁺⁺⁺	

+++ p < .001

Gymnasiallehrer eine geringere Handlungsverfügbarkeit an als die Volksschullehrer und die Lehramtskandidaten; Lehramtskandidaten geben bei Reaktion a in Situation B eine geringere Handlungsverfügbarkeit an als die Lehrergruppen; bei Reaktion b in Situation C geben sie eine höhere an als die Gymnasiallehrer. Geschlechtsunterschiede in der perzipierten Handlungsverfügbarkeit zeigten sich bei den Reaktionsalternativen a und b in Situation A (Männer haben hier höhere Werte), c und d in Situation A (Männer haben hier geringere Mittelwerte) und c in Situation C (Männer haben hier einen höheren Wert).

6.3.3 Bezugsgruppenwahrnehmung und Konformität

In Tabelle 25 sind die Mittelwerte, Standardabweichungen und Konkordanzkoeffizienten der perzipierten Bezugsgruppenbewertungen der Reaktionsalternativen in den drei Situationen für die Gesamtstichprobe wiedergegeben. Ohne auf die einzelnen deskriptiven Parameter einzugehen, kann doch festgestellt werden, daß die Urteilskonkordanz in diesen sozialpsychologischen Variablen erstens in Situation C ("Benotung") im Durchschnitt höher ist als in den Situationen A und B, und zweitens für die Bezugsgruppe der Psychologen im Durchschnitt höher liegt als für die der Schüler, Lehrerkollegen und Eltern. Inwieweit sich hier Stereotype gegenüber den

Tabelle 25

Mittelwerte, Standardabweichungen und Konkordanzkoeffizienten der perzipierten Bezugsgruppenbewertungen

Sit. Reakt.	Kollegen			Eltern			Schüler			Psychologen		
	$\bar{x}$	s		$\bar{x}$	s		$\bar{x}$	s		$\bar{x}$	s	
A a	6,81	1,85		6,74	1,97		4,94	2,53		5,11	2,46	
A b	6,60	1,86		5,14	2,30		3,49	2,36		2,34	1,83	
A c	4,42	2,26		6,78	2,04		6,78	2,03		7,19	1,76	
A d	5,39	1,89		7,19	1,56		6,42	1,85		7,88	1,49	
A e	2,42	1,63		3,92	2,30		6,06	3,02		3,81	2,29	
B a	5,64	1,97		6,40	2,09		7,99	1,33		7,86	1,44	
B b	6,25	1,68		6,12	1,69		4,11	1,98		3,73	2,07	
B c	4,05	2,01		4,62	2,11		3,45	2,11		3,43	2,06	
B d	5,35	1,95		5,14	2,10		2,79	1,69		2,29	1,63	
B e	6,15	1,81		6,45	1,86		6,68	1,87		6,81	2,01	
C a	2,29	2,68		3,79	2,77		3,98	3,12		2,56	2,27	
C b	3,67	2,75		5,76	2,72		5,88	2,90		5,18	2,71	
C c	7,71	1,58		7,00	2,11		6,90	2,12		6,85	1,88	
C d	4,30	2,60		2,97	2,11		2,74	2,03		3,30	2,14	
C e	2,17	2,35		1,51	1,69		1,39	1,50		1,56	1,62	
A Konkordanz W:		.46			.32			.22			.55	
B Konkordanz W:		.20			.15			.58			.50	
C Konkordanz W:		.49			.49			.48			.51	

einzelnen Bezugsgruppen bemerkbar machen, kann hier nicht entschieden werden. In Mittelwertsvergleichen der wahrgenommenen Bezugsgruppenbewertungen für die Substichproben "Volksschullehrer/Gymnasiallehrer/Lehramtskandidaten" und "Frauen/Männer" konnten zwar einige signifikante Differenzen ermittelt werden, die numerische Anzahl signifikanter Befunde ist dabei aber relativ gering (13 signifikante Testwerte bei insgesamt 60 Mittelwertsvergleichen), so daß sie u.U. auch auf den Zufall zurückgeführt werden können. Zudem sind die Mittelwertsunterschiede numerisch sehr klein (bis maximal 0,5 Punkte).

Die deskriptiven Befunde zur Modellvariablen K_{ig} (Konformität zu/Konsens mit den Bezugsgruppen) sind in Tabelle 26 wiedergegeben. Die Mittelwerte zeigen, daß die Lehrer den Schüler (gefolgt von Psychologen, Eltern und Lehrerkollegen) subjektiv die höchste handlungssteuernde Bedeutung zuschreiben. Die Urteilsübereinstimmung der Lehrer ist in dieser Rangreihung allerdings relativ niedrig, was sich etwa durch die numerisch kleinen Mittelwertsunterschiede für den Einfluß von Psychologen, Eltern und Lehrerkollegen erklären läßt. Subgruppenvergleiche deuten daraufhin, daß Frauen den Schülern eine signifikant höhere Bedeutung zuschreiben als die Männer (siehe Tabelle 26), und daß die Gymnasiallehrer sowohl den Schülern als auch den Psychologen eine geringere Bedeutung zuschreiben als die Volksschullehrer und die Lehramtskandidaten (siehe Tabelle 26).

Tabelle 26

deskriptive Parameter der Modellvariablen K_{ig} (Bezugsgruppenkonformität) in der Gesamtstichprobe und in Substichproben

Zu- samm- fungs- gruppe	Gesamt- stichprobe a		Volksschul- lehrer		Gymnasial- lehrer		Studenten		F_2^{157b}	Frauen		Männer		t_{158}
	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s		$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s	
llegen	5,44	1,84	5,36	1,93	5,51	1,77	5,45	1,84	0,097	5,45	1,77	5,43	1,89	0,05
tern	5,86	1,68	6,03	1,67	5,66	1,59	5,90	1,84	0,742	6,09	1,63	5,71	1,71	1,43
hüller	7,21	1,52	7,41	1,25	6,68	1,77	7,70	1,22	6,635 ⁺⁺⁺	7,69	1,20	6,88	1,64	3,60 ^{+++c}
ychologen	5,76	2,13	6,11	1,91	4,81	2,24	6,60	1,79	10,976 ⁺⁺⁺	6,06	2,16	5,55	2,10	1,50

$t_p < .001$

Urteilskonkordanz in der Gesamtstichprobe $W = .24^{+++}$.

MARTLETT-BOX-Tests zeigten in keinem Falle Varianzheterogenität an.

Wegen vorliegender Varianzheterogenität wurde hier der t-Test mit separaten Varianzschätzungen berechnet.

6.3.4 Berufszufriedenheit

In Tabelle 27 sind die Mittelwerte, Standardabweichungen und Rangplätze der Angaben zur bereichsspezifischen (Items 1 bis 9) und zur allgemeinen Berufszufriedenheit (Item 10) aufgeführt. Bei der allgemeinen Berufszufriedenheit handelt es sich hier nicht um ein Maß für die Gesamtzufriedenheit der befragten Lehrer, das durch die Summierung über verschiedene Items o.ä. zustandegekommen ist, sondern um die separate Erhebung der Zufriedenheit mit dem "Beruf als Lehrer allgemein". In früheren Untersuchungen (KRAMPEN 1978; KRAMPEN & SCHWAB 1980) wurde die Berufszufriedenheit der Lehrer alleine durch eine solche Skala erfaßt. Der Mittelwert für die Einschätzung der allgemeinen Berufszufriedenheit (siehe Tabelle 27) nimmt ähnlich wie bei KRAMPEN (1978) und KRAMPEN & SCHWAB (1980) auch hier einen relativ hohen Wert an. Bei den bereichsspezifischen Angaben zur Berufszufriedenheit liegen dagegen erhebliche Streuungen vor. Die Lehrer sind danach mit dem Kontakt zu den Schülern, mit ihrer Unterrichtstätigkeit und dem Kontakt zu den Kollegen am zufriedensten. Geringste Zufriedenheiten liegen bei den Weiterbildungsmöglichkeiten, bei der schulischen Verwaltung und bei den Aufstiegsmöglichkeiten vor. Insgesamt können die von MERZ (1979) vorgelegten Befunde bestätigt werden, der hohe Zufriedenheit bei den Berufsaspekten 'Tätigkeit' (dies entspricht hier der allgemeinen Berufszufriedenheit), 'Kollegen', 'Schulleiter' und 'Eltern', geringe bei den Berufsaspekten 'Bezahlung',

Tabelle 27

Mittelwerte, Standardabweichungen und Rangplätze der Angaben
zur Berufszufriedenheit (N = 120 Lehrer)

Zufriedenheitsbereich ^a	$\bar{x}$	s	Rang- platz
(1) Unterrichtstätigkeit	5,26	0,99	2
(2) Arbeitsbedingungen	4,31	1,60	6
(3) Kontakt zu Schülern	5,63	1,04	1
(4) Bezahlung	4,76	1,48	4
(5) Aufstiegsmöglichkeiten	3,66	1,73	9
(6) Weiterbildungsmöglichkeiten	3,83	1,52	7
(7) Kontakt zu Kollegen	5,20	1,44	3
(8) Kontakt zu Vorgesetzten	4,62	1,64	5
(9) Verwaltung	3,83	1,68	8
(10) Beruf allgemein	5,50	1,18	-/-

^a Genaue Formulierung der Variablen in Anhang 2.

'Schulausstattung' und 'Image' ermittelte.

Mittelwertsvergleiche, durchgeführt mit dem t-Test für unabhängige Stichproben (wobei bei Varianzheterogenität wieder separate Varianzschätzungen verwendet wurden), zeigen, daß Lehrer im Durchschnitt mit ihrer Unterrichtstätigkeit (Item 1; $t = 2,08$, $df = 44$, $p < .05$) zufriedener, mit der Bezahlung

Item 4; $t = 2,03$, $df = 118$, $p < .05$) unzufriedener sind als Lehrerinnen. Ferner sind Grund- und Hauptschullehrer im Mittel mit den materiellen Arbeitsbedingungen in der Schule (Item 2; $t = 3,76$, $df = 118$, $p < .001$) zufriedener und mit den Aufstiegsmöglichkeiten unzufriedener (Item 5; $t = 2,68$, $df = 118$, $p < .01$) als die Gymnasiallehrer. Die Subgruppenunterschiede in der allgemeinen Berufszufriedenheit sind statistisch nicht signifikant. Vorliegende Ergebnisse anderer Studien zur allgemeinen Berufszufriedenheit von Lehrern werden hier also differenziert (vgl. etwa VON ENGELHARDT & LÜCK 1973; KRAMPEN 1978; MERZ 1979).

6.3.5 Differentialpsychologische Variablen

Da es sich beim IPC-Fragebogen zu Kontrollüberzeugungen und beim MK3 um Forschungsfragebogen ohne hinreichende Absicherung der teststatistischen Eigenschaften handelt, wurden zunächst für beide Fragebogeninstrumente Itemanalysen durchgeführt.

Sowohl die Schwierigkeitsindizes ($.33 \leq p_1 \leq .78$) als auch die Trennschärfekoeffizienten ($r_{it-i} \geq .38$; $p < .01$) bestätigen auch für die hier befragte Stichprobe die meßpraktische Tauglichkeit der drei IPC-Fragebogenskalen. Die nach SPEARMAN-BROWN korrigierte Testhalbierungsreliabilität der I-Skala beträgt $r_{tt} = .78$ (interne Konsistenz: .94), die der P-Skala

$r_{tt} = .62$ (interne Konsistenz: .94) und die der C-Skala
 $r_{tt} = .66$ (interne Konsistenz: .95).

Für den MK3 von CLOETTA (1974) ergibt sich ein ähnliches Bild: die Schwierigkeitsindizes variieren im Bereich $.36 \leq p_i \leq .57$, die Trennschärfekoeffizienten sind alle auf dem 1 %-Niveau signifikant ($r_{it-1} > .35$), die Testhalbierungsreliabilität der Konservatismus-Skala beträgt $r_{tt} = .71$ (interne Konsistenz: .96) und die der Machiavellismus-Skala $r_{tt} = .64$ (interne Konsistenz: .94). Diese itemanalytischen Ergebnisse belegen die Brauchbarkeit beider Fragebogen nach den Kriterien der klassischen Testtheorie. Insbesondere soll auf die im Vergleich zu Voruntersuchung II verbesserten Reliabilitätswerte des MK3 hingewiesen werden.

Die Interkorrelationen aller erhobenen Persönlichkeitsvariablen (hinzu kommt noch das Alter) sind in Tabelle 28 aufgeführt. Ebenso wie in Voruntersuchung II ist die Beziehung zwischen den beiden Externalitätsskalen des IPC-Fragebogens mit 40,9 % gemeinsamer Varianz relativ stark ausgeprägt (siehe auch LEVENSON 1974); die Interdependenzen zwischen I-Skala und den beiden Externalitätsskalen sind negativ und statistisch nicht signifikant. Konservatismus und Machiavellismus stehen ähnlich wie in Voruntersuchung II in statistisch bedeutsamen Relationen zur Externalität in den Kontrollüberzeugungen; Konservatismus und Machiavellismus

Tabelle 28

Interkorrelationen der differentialpsychologischen Variablen

Variable	Alter	DE	E	I	P	C	Kons.	Mach.
Alter	1.00	.02	.11	.04	.07	-.08	.23 ⁺⁺	.05
DE		1.00	.29 ⁺⁺⁺	.08	.09	.12	-.03	.37 ⁺⁺⁺
E			1.00	.20 ⁺⁺	-.17 ⁺	-.08	-.12	.01
I				1.00	-.12	-.06	.06	-.18 ⁺⁺
P					1.00	.64 ⁺⁺⁺	.16 ⁺	.36 ⁺⁺⁺
C						1.00	.13 ⁺	.13 ⁺
Kons.							1.00	.14 ⁺
Mach.								1.00

⁺⁺⁺p < .001; ⁺⁺p < .01; ⁺p < .05

sind leicht positiv interkorreliert (vgl. auch CLOETTA 1974 und Voruntersuchung II). Des weiteren zeigt sich ein schwacher, positiver Zusammenhang von direktiver Einstellung und Extraversion (vgl. auch BASTINE 1971, GAENSSLEN & MANDL 1973; KRAMPEN 1977a). Interessant ist vor allem - und dies kann als Validitätshinweis gewertet werden - die statistisch bedeutsame Relation zwischen Direktivität und Machiavellismus (siehe Tabelle 28). Zusammenfassend kann festgestellt werden, daß sowohl die itemanalytischen als auch die korrelativen Befunde zu den verwendeten Persönlichkeitsfragebogen

die Ergebnisse aus den Voruntersuchungen weitgehend bestätigen. Die Erhebungsinstrumente sind auch in der vorliegenden Stichprobe zur Messung der jeweiligen Persönlichkeitsvariablen geeignet.

6.3.6 Situationswahrnehmung

Itemanalysen der vier situationsanalytischen Skalen (SAF-Skalen) für jede der drei verwendeten erziehungsschwierigen Situationen bestätigen die Brauchbarkeit dieser Meßinstrumente. Sowohl die Itemcharakteristika als auch die Reliabilitätskoeffizienten genügen den Anforderungen der klassischen Testtheorie. Die Koeffizienten der Testhalbierungsreliabilität nach FLANAGAN (siehe etwa LIENERT 1969³) und die der internen Konsistenz (nach Formula 8 von KUDER-RICHARDSON) sind in Tabelle 29 zusammengestellt.

Eine Hauptkomponenten-Faktorenanalyse der SAF-Skalenscores führte zu einer interpretierbaren 3-faktoriellen Lösung, durch die 73,7 % der Gesamtvarianz erklärt wird. Die Faktormatrix (siehe Tabelle 30) weist daraufhin, daß die extrahierten Faktoren weder eindeutig als Situationsfaktoren noch eindeutig als Variablenfaktoren der Situationswahrnehmung interpretiert werden können; sie stellen vielmehr eine Vermischung situativer und variablenspezifischer

Tabelle 29

Reliabilitätskoeffizienten der SAF-Skalen

Situation Skala	Testhalbierungs- reliabilität (nach FLANAGAN)	Interne Konsistenz (Formula 8 nach KUDER-RICHARDSON)
Situation A ("Abschreiben")		
Komplexität	.69	.96
dominance	.82	.96
pleasure	.78	.95
arousal	.87	.96
Situation B ("Karikatur")		
Komplexität	.76	.97
dominance	.92	.98
pleasure	.92	.97
arousal	.89	.96
Situation C ("Benotung")		
Komplexität	.67	.97
dominance	.92	.98
pleasure	.85	.98
arousal	.89	.97

Tabelle 3o

Faktormatrix der SAF-Skalenwerte

Skala ^a	FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3	COMMUNALITY
AKO	0.14751	-0.00706	0.63738	0.42806
ADU	0.54073	0.48641	0.38188	0.67482
APL	0.66971	0.28784	0.25633	0.57712
AAK	0.35901	0.50237	0.54030	0.67317
BKU	0.23641	0.37231	0.56492	0.51368
BDU	0.83912	0.39220	0.08490	0.85515
BPL	0.81472	0.16592	0.17017	0.72026
BAR	0.23347	0.58566	0.48837	0.63588
CKU	0.01754	0.02048	0.74565	0.55672
CDU	0.28615	0.83890	0.17041	0.81468
CPL	0.31331	0.76407	-0.03168	0.68227
CAR	0.26631	0.39821	0.66260	0.66853
relativer Varianzanteil (%)	74,0	16,7	9,4	

^a Skalenbezeichnung: der 1. Buchstabe steht für die Situation, KO für Komplexität, DO für 'dominance', PL für 'pleasure' und AR für 'arousal'.

Varianzen dar. Faktor I bündelt SAF-Scores der Skalen "dominance" und "pleasure" in den Situationen A und B. Faktor II faßt die Scores dieser beiden Skalen in der Situation C zusammen; hinzu treten noch die SAF-Scores der Skala "arousal" in allen drei Situationen. Am ehesten kann noch Faktor III als Variablenfaktor der situativen Komplexitätswahrnehmung interpretiert werden. Zu den hohen Ladungen dieser SAF-Skala auf Faktor III treten allerdings auch hier noch essentielle Ladungen der Skala "arousal" in den Situationen A, B und C. Die subjektive Situationstheorie von Lehrern kann nach diesen dimensionsanalytischen Befunden nicht eindeutig durch "Situationsfaktoren" oder durch Faktoren der Variablendifferenzierung in der Situationswahrnehmung beschrieben werden; sie ist dagegen durch eine Vermischung beider Aspekte gekennzeichnet.

Die Mittelwerte, Standardabweichungen und die Ergebnisse der Mittelwertsvergleiche (durchgeführt mit t-Tests für abhängige Stichproben) für die vier SAF-Skalen und die Variablen der subjektiv perzipierten Handlungsfreiheit sind in Tabelle 31 aufgeführt. Es zeigt sich, daß die SAF-Skalen 'situative Komplexität' und 'pleasure' und die beiden Variablen der subjektiven Wahrnehmung der Handlungsfreiheit zur diskriminativen Beschreibung der Situationswahrnehmungen in den drei verwendeten Situationen geeignet sind. Die Situationsvergleiche ergeben, daß Situation A ("Abschreiben") als weniger

Tabelle 31

Vergleich der Situationen A, B und C an Hand der SAF-Skalenwerte und der Einschätzungen der situativen Handlungsfreiheiten

Variable	S i t u a t i o n						Situationsvergleiche (t_{159})		
	A ("Abschreiben")		B ("Karikatur")		C ("Benotung")		A vs. B	A vs. C	B vs. C
	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s			
Handlungsfreiheit des Lehrers	4,2	1,4	4,6	1,5	2,6	1,5	-2,82 ⁺⁺	10,99 ⁺⁺⁺	11,40 ⁺⁺⁺
Handlungsfreiheit des Schülers	2,5	1,3	3,4	1,5	1,6	1,1	-6,96 ⁺⁺⁺	6,34 ⁺⁺⁺	11,97 ⁺⁺⁺
Komplexität	15,3	5,3	21,3	6,4	17,6	6,3	-11,35 ⁺⁺⁺	-4,91 ⁺⁺⁺	6,65 ⁺⁺⁺
dominance	23,2	6,1	22,6	7,5	22,7	8,3	1,30	0,95	-0,14
pleasure	17,3	5,4	22,4	7,2	18,9	7,4	-11,57 ⁺⁺⁺	-2,87 ⁺⁺	5,61 ⁺⁺⁺
arousal	20,7	5,8	20,6	6,5	20,7	6,9	0,17	-0,10	-0,22

t-Test ($df = 159$)
 für den Vergleich
 der Handlungsfreiheit
 von Lehrer/Schüler

8,18⁺⁺⁺7,47⁺⁺⁺11,41⁺⁺⁺

+++ $p < .001$; ++ $p < .01$; + $p < .05$

komplex und als emotional weniger erfreulich ("pleasure") als die beiden anderen Situationen wahrgenommen wird. In Situation B ("Karikatur") werden maximale Handlungsfreiheiten sowohl für den Lehrer als auch für den Schüler wahrgenommen; hinzu tritt - im Vergleich zu den beiden anderen Situationen - eine hohe Komplexitätswahrnehmung und ein hoher "pleasure"-Wert. Situation C ("Benotung") wird als wenig komplex und wenig erfreulich wahrgenommen; die Handlungsfreiheiten von Lehrern und Schülern werden als sehr gering beschrieben. Beim Vergleich der perzipierten Handlungsfreiheiten von Lehrern und Schülern innerhalb der einzelnen Situationen wird die der Lehrer durchgängig als höher beurteilt (siehe Tabelle 31).

Korrelationsanalysen der differentialpsychologischen Variablen und der SAF-Skalenwerte weisen auf eine Reihe statistisch bedeutsamer Interdependenzen hin. Um die Übersichtlichkeit bei der Darstellung dieser Interdependenzbefunde zu erhöhen, wird darauf verzichtet, die einzelnen Korrelationskoeffizienten aufzuführen. Stattdessen werden die faktorenanalytischen Ergebnisse mitgeteilt. Die situationsspezifischen SAF-Skalenwerte wurden vor der Faktorisierung individuums- und skalenspezifisch summiert, so daß vier SAF-Skalenwerte zur Beschreibung der vier Aspekte der Situationswahrnehmung in allen drei Situationen vorliegen. Diese vier summativen SAF-Skalenscores wurden gemeinsam mit den sieben differentialpsychologischen Variablen in eine

Tabelle 32

Faktormatrix der differentialpsychologischen und
situationsanalytischen Variablen

Variable ^a	FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3	FACTOR 4	COMMUNALITÄT
DE	0.0910	0.05877	0.45935	0.29729	0.39230
E	0.01546	-0.21897	0.20076	0.52956	0.33992
I	-0.0911	0.11823	-0.13521	0.43756	0.26695
P	0.0971	0.93069	0.11933	0.04830	0.90037
C	0.07312	0.62061	0.01643	0.06274	0.48115
K	-0.04422	0.18899	0.05145	-0.03807	0.04275
M	-0.0261	0.25521	0.87808	-0.21521	0.84927
KOMP	0.3434	-0.05880	0.21628	-0.39754	0.58512
DOM	0.25610	-0.07198	0.08106	0.14108	0.0741
PLEA	0.78716	-0.04536	0.04843	0.04825	0.61616
AROU	0.2510	0.05274	-0.09741	-0.18267	0.7017
relativer Varianzanteil (%)	43,2	28,2	16,4	12,2	

^a Variablenbenennungen: DE = direktive Einstellung, E = Extraversion, I = Internalität, P = Externalität (P-Skala), C = Externalität (C-Skala), K = Konservatismus, M = Machiavellismus, KOMP = situative Komplexität, DOM = 'dominance', PLEA = 'pleasure' und AROU = 'arousal'.

Hauptkomponenten-Faktorenanalyse eingegeben. Die resultierende Faktormatrix (Varianzaufklärung: 69,0 %) ist in Tabelle 32 aufgeführt. Faktor I kann als Faktor der Situationswahrnehmung bzw. der subjektiven Situationstheorie identifiziert werden. Die beiden Externalitätsskalen des IPC-Fragebogens zu Kontrollüberzeugungen markieren Faktor II ("Externalität"). Faktor III ist durch die Persönlichkeitsvariablen direkte Einstellung und Machiavellismus gekennzeichnet ("soziale Direktivität") und Faktor IV schließlich faßt die Variablen Extraversion, Internalität und Komplexität in der Situationswahrnehmung (mit negativer Faktorladung) zusammen. Dieser vierte Faktor kann als "Aktivitätsfaktor" interpretiert werden.

6.4 INTRAINDIVIDUELLE PRÜFUNG DER PRODUKTSUMMEN-MODELLE

In diesem Kapitel der Ergebnisdarstellung geht es um die empirische Prüfung der Arbeitshypothesen H 1 bis H 4 (siehe Kapitel 6.1.1). Methodisch wird dabei dem Vorgehen von KRAMPEN & BRANDTSTÄDTER (1978) gefolgt. In einem ersten Schritt wurden für jeden Informanten für jede der drei vorgegebenen Situationen die nonparametrischen Zusammenhangsmaße T bestimmt, wobei analog zur Abfolge der Arbeitshypothesen zunächst der Zusammenhang zwischen direkt erfaßten Reaktionspräferenzen und nach dem Valenzmodell vorhergesagten Präferenzhierarchien untersucht wird, dann der zwischen direkt erfaßten Präferenzhierarchien und nach dem sozialem Modell vorhergesagten

und dann der zwischen direkt erfaßten und nach dem additiven Gesamtmodell vorhergesagten Präferenzhierarchien. Abschließend wird noch auf die Übereinstimmung zwischen nach Valenz- und sozialem Modell vorhergesagten Präferenzhierarchien eingegangen. Da die Kriterienvariablen (direkt erfaßte Reaktionspräferenzen) hier nicht wie bei KRAMPEN & BRANDT-STÄDTER (1978) und wie in Voruntersuchung I durch die Rangordnungsmethode sondern durch bipolare Schätzskalen erhoben wurden, treten häufiger gebundene Ränge auf (vgl. hierzu etwa KENDALL 1948). Um bei dem nichtparametrischen Zusammenhangsmaß T nicht mit Nachkommastellen arbeiten zu müssen, wurde hier immer dann, wenn gebundene Ränge vorlagen, bei den Vergleichen mit den Prädiktoren der konservativere Zusammenhangswert verwendet.

6.4.1 Valenzmodell

In Tabelle 33 sind die empirischen T-Wertevertteilungen für die Situationen A bis C zusammengestellt. Ebenso wie bei KRAMPEN & BRANDTSTÄDTER (1978) kann die Nullhypothese (kein Zusammenhang zwischen direkt erfragten und nach dem Valenzmodell vorhergesagten Präferenzen) zurückgewiesen werden; die Arbeitshypothese H 1, daß zwischen den direkt erhobenen und nach dem Valenzmodell vorhergesagten Präferenzhierarchien der Reaktionsalternativen ein signifikanter Zusammenhang besteht, wird für alle drei Situationen bestätigt. Intraindivi-

Tabelle 33

Vergleich der erhaltenen T-Wertevertellungen für das Valenzmodell mit der unter H_0 erwarteten Verteilung

T-Wert	S-Wert	p	erwartete Häufigkeiten	beobachtete Häufigkeiten in Situation		
				A ('Abschreiben')	B ('Karikatur')	C ('Benotung')
0	10	.0083	1,328	34	36	102
1	8	.0337	5,392	27	44	28
2	6	.0750	12,000	39	34	14
3	4	.1250	20,000	26	25	5
4	2	.1660	26,560	21	11	3
5	0	.1840	29,444	11	5	7
6	-2	.1660	26,560	0	3	1
7	-4	.1250	20,000	1	1	0
8	-6	.0750	12,000	1	1	0
9	-8	.0337	5,392	0	0	0
10	-10	.0083	1,328	0	0	0
Summe				160	160	160
Chi ² -Wert				996,8029 ⁺⁺⁺	1303,6980 ⁺⁺⁺	7804,6452 ⁺⁺⁺
Mittleres Tau				.58 ⁺⁺⁺	.64 ⁺⁺⁺	.85 ⁺⁺⁺

⁺⁺⁺p < .001; ⁺⁺p < .01; ⁺p < .05

duelle Präferenzunterschiede zwischen Handlungsalternativen in einer Situation können also durch das Valenzmodell abgebildet werden, wobei allerdings ebenso wie in den Voruntersuchungen erhebliche intersituative Unterschiede in der Vorhersagepräzision des Valenzmodells bestehen. Besonders deutlich werden diese situativen Differenzen, wenn man die ebenfalls in Tabelle 33 aufgeführten mittleren tau-Werte in den drei Situationen betrachtet.

6.4.2 Soziales Modell

Die Verteilung der T-Werte, die sich beim Vergleich zwischen direkt erhobenen Reaktionspräferenzen und den nach dem sozialen Modell berechneten Produktsummenwerten ergeben, sind in Tabelle 34 wiedergegeben. Auch hier belegen die signifikanten Chi^2 -Werte die prognostische Tauglichkeit der sozialen instrumentaltätstheoretischen Modellkomponente aus perzipierten Bezugsgruppenbewertungen und Konformitäten auf intraindividuellem Ebene. Arbeitshypothese H 2, daß zwischen direkt erhobenen Präferenzhierarchien und nach dem sozialen Modell vorhergesagten Präferenzhierarchien ein signifikanter Zusammenhang besteht, kann also ebenfalls für alle drei erziehungsschwierigen Situationen bestätigt werden. Intersituative Unterschiede in der Vorhersagegenauigkeit treten hier ebenso auf wie beim Valenzmodell (siehe die mittleren Tau-Werte in Tabelle 34).

Tabelle 34

Vergleich der erhaltenen T-Werte Verteilungen für das soziale Modell mit der unter H_0 erwarteten Verteilung

T-Wert	S-Wert	p	erwartete Häufigkeiten	beobachtete Häufigkeiten in Situation		
				A ('Abschreiben')	B ('Karikatur')	C ('Benotung')
0	10	.0083	1,328	26	41	90
1	8	.0337	5,392	27	40	39
2	6	.0750	12,000	36	29	15
3	4	.1250	20,000	17	25	4
4	2	.1660	26,560	18	10	2
5	0	.1840	29,444	17	10	8
6	-2	.1660	26,560	10	4	0
7	-4	.1250	20,000	3	1	1
8	-6	.0750	12,000	5	0	1
9	-8	.0337	5,392	1	0	0
10	-10	.0083	1,328	0	0	0
Summe		1.0000	160,000	160	160	160
Chi ² -Wert				635,1603 ⁺⁺⁺	1495,9798 ⁺⁺⁺	6213,2135 ⁺⁺⁺
Mittleres Tau				.46 ⁺⁺⁺	.63 ⁺⁺⁺	.82 ⁺⁺⁺

+++ $p < .001$; ++ $p < .01$; + $p < .05$

6.4.3 Additives Gesamtmodell

Zur empirischen Prüfung der Arbeitshypothese H 3 wurden die reaktionsspezifischen Produktsummen aus Valenzmodell und aus sozialem Modell bei Vorzeichenbeachtung summiert. Die sich für dieses additive Gesamtmodell ergebenden T-Werteverteilungen zur Prüfung des intraindividuellen Vorhersagewertes sind in Tabelle 35 zusammen mit den Befunden der χ^2 -Tests wiedergegeben. Wie auf Grund der Befunde zum Valenzmodell und zum sozialen Modell nicht anders zu erwarten war, gelingt auch hier die Vorhersage intraindividuelle Präferenzunterschiede zwischen Handlungsalternativen in allen drei Situationen. Auch Arbeitshypothese H 3 kann somit angenommen werden. Die bei den Teilmodellen festgestellten intersituativen Unterschiede kommen natürlich auch hier zum tragen.

6.4.4 Vergleich von Valenz- und sozialem Modell

Arbeitshypothese H 4, nach der ein signifikanter Zusammenhang zwischen nach dem Valenzmodell und nach dem sozialen Modell vorhergesagten Präferenzhierarchien erwartet wird, wurde ebenfalls durch χ^2 -Tests, in denen die beobachteten T-Werteverteilungen mit der unter der Nullhypothese erwarteten Verteilung verglichen werden, in den drei Situationen überprüft. Die Ergebnisse sind in Tabelle 36 wiedergegeben. Alle χ^2 -Werte erreichen ein Signifikanzniveau von $\alpha = .001$; Arbeitshypothese H 4

Tabelle 35

Vergleich der erhaltenen T-Wertevertellungen für das Gesamtmodell mit der unter H_0 erwarteten Verteilung

T-Wert	S-Wert	P	erwartete Häufigkeiten	beobachtete Häufigkeiten in Situation		
				A ('Abschreiben')	B ('Karikatur')	C ('Benotung')
0	10	.0083	1,328	37	44	106
1	8	.0337	5,392	31	39	31
2	6	.0750	12,000	31	40	14
3	4	.1250	20,000	28	20	3
4	2	.1660	26,560	18	8	1
5	0	.1840	29,444	9	5	4
6	-2	.1660	26,560	4	2	0
7	-4	.1250	20,000	1	1	1
8	-6	.0750	12,000	1	1	0
9	-8	.0337	5,392	0	0	0
10	-10	.0083	1,328	0	0	0
Summe				160	160	160
χ^2 -Wert				1179,3530 ⁺⁺⁺	1732,0755 ⁺⁺⁺	8455,2082 ⁺⁺⁺
Mittleres Tau				.58 ⁺⁺⁺	.67 ⁺⁺⁺	.88 ⁺⁺⁺

⁺⁺⁺ $p < .001$; ⁺⁺ $p < .01$; ⁺ $p < .05$

Tabelle 36

Vergleich der erhaltenen T-Wertverteilungen für die Übereinstimmung der Vorhersagen nach dem Valenzmodell und dem sozialen Modell mit der unter H_0 erwarteten Verteilung

T-Wert	S-Wert	p	erwartete Häufigkeiten	beobachtete Häufigkeiten in Situation		
				A ('Abschreiben')	B ('Karikatur')	C ('Benotung')
0	10	.0083	1,328	21	23	61
1	8	.0337	5,392	35	42	47
2	6	.0750	12,000	37	41	23
3	4	.1250	20,000	29	28	9
4	2	.1660	26,560	19	11	3
5	0	.1840	29,444	11	13	14
6	-2	.1660	26,560	3	0	1
7	-4	.1250	20,000	3	1	0
8	-6	.0750	12,000	1	1	0
9	-8	.0337	5,392	1	0	2
10	-10	.0083	1,328	0	0	0

Summe	1.0000	160,000	160	160	160
χ^2 -Wert			573,8773 ⁺⁺⁺	724,9308 ⁺⁺⁺	3077,2228 ⁺⁺⁺
Mittleres Tau			.52 ⁺⁺⁺	.59 ⁺⁺⁺	.74 ⁺⁺⁺

⁺⁺⁺ $p < .001$; ⁺⁺ $p < .01$; ⁺ $p < .05$

ist also anzunehmen. Präferenzhierarchien von Reaktionsalternativen in erziehungsschwierigen Situationen, die auf pädagogischen Zielorientierungen beruhen und die auf Bezugsgruppenorientierungen beruhen, stimmen in der hier befragten Stichprobe relativ gut überein.

6.5 GELTUNGSBEREICHSEINSCHRÄNKUNGEN DER PRODUKTSUMMEN-MODELLE

Persönlichkeitsspezifische und situationsspezifische Geltungsbereichseinschränkungen, zu denen die Arbeitshypothesen H 13 bis H 18 formuliert worden sind (siehe Kapitel 6.1.2), sind der Gegenstand dieses Kapitels. Empirisch überprüft wird also die Frage, ob es Faktoren gibt, die die Effizienz der instrumentalitätstheoretischen Produktsummenmodelle bei der Vorhersage intraindividueller Präferenzunterschiede zwischen Reaktionsalternativen beeinflussen.

6.5.1 Persönlichkeitsspezifische Geltungsbereichseinschränkungen

6.5.1.1 Demographische Variablen

In Tabelle 37 sind die Ergebnisse der Verteilungsvergleiche von beobachteten T-Werten in den drei Situationen für die verschiedenen Modellvarianten bei den Subgruppen 'Frauen/Männer' und 'Volksschullehrer/Gymnasiallehrer/Lehramtskandidaten'

Tabelle 37

Chi²-Werte für den Vergleich der T-Wertevertellungen von demographischen Subgruppen und mittlere tau-Werte für die Präzision der Modellvorhersagen ^a

Vorhersagemodell	Geschlecht			Beruf					
	Frauen $\bar{r}$	Männer $\bar{r}$	Chi ² -Wert	Volksschul- lehrer		Gymnasial- lehrer		Studenten $\bar{r}$	Chi ² -Wert
				$\bar{r}$	$\bar{r}$	$\bar{r}$	$\bar{r}$		
Situation									
Valenzmodell	.60	.56	10,344	.53	.62	.59			25,287 ⁺
A ("Abschreiben")	.60	.56	10,344	.53	.62	.59			25,287 ⁺
B ("Karikatur")	.61	.66	10,998	.65	.66	.58			26,972 ⁺
C ("Benotung")	.81	.87	8,043	.83	.88	.81			36,393 ⁺⁺⁺
Soziales Modell									
A ("Abschreiben")	.48	.44	4,184	.45	.47	.44			27,139
B ("Karikatur")	.60	.65	10,449	.66	.65	.58			15,458
C ("Benotung")	.74	.87	10,416	.83	.87	.73			21,867
Gesamtmodell									
A ("Abschreiben")	.61	.57	7,136	.55	.62	.58			16,503
B ("Karikatur")	.62	.71	7,419	.66	.72	.61			19,955
C ("Benotung")	.82	.92	13,230 ⁺	.85	.94	.82			27,112 ⁺⁺

+++ p < .001; ++ p < .01; + p < .05

^a Alle mittleren tau-Werte ($\bar{r}$) sind auf dem 0,1%-Niveau signifikant.

zusammengefaßt. Neben den mittleren tau-Werten, die die prognostische Kraft des jeweiligen Modells in der jeweiligen Situation für die einzelnen Substichproben beschreiben, sind die Ergebnisse der χ^2 -Tests in Tabelle 37 aufgeführt, mit denen die Verteilungsunterschiede zwischen den Stichproben überprüft wurden. Geschlechtsunterschiede in der prognostischen Effizienz instrumentalitätstheoretischer Ansätze werden nur an einer Stelle deutlich: durch das additive Gesamtmodell können die direkt erhobenen Präferenzhierarchien von Männern in Situation C ("Benotung") besser vorhergesagt werden als die von Frauen (siehe auch die mittleren tau-Werte in Tabelle 37). Der hier ermittelte signifikante Verteilungsunterschied findet allerdings keine Entsprechung in Verteilungsdifferenzen bei den beiden Modellkomponenten. Ähnlich wie in Voruntersuchung I sprechen auch die hier ermittelten Ergebnisse dafür, Arbeitshypothese H 13 (a), nach der signifikante Unterschiede in der prognostischen Effizienz instrumentalitätstheoretischer Ansätze zwischen den Geschlechtern erwartet werden, zurückzuweisen.

Die Verteilungsvergleiche zwischen Volksschullehrern, Gymnasiallehrern und Lehramtskandidaten führte dagegen beim Valenzmodell zu signifikanten Ergebnissen (siehe Tabelle 37). Die mittleren tau-Werte weisen darauf, daß die Vorhersage pädagogischer Handlungspräferenzen durch das Valenzmodell bei Gymnasiallehrern besser gelingt als bei Lehramtskandidaten und bei Volksschullehrern, wobei allerdings z.T. situative

Unterschiede bestehen. Für die Vorhersagetauglichkeit des sozialen Modells konnten keine signifikanten Verteilungsunterschiede ermittelt werden. Dies gilt auch für die Vorhersagekraft des additiven Gesamtmodells, bei dem zwar für Situation C ein signifikanter Verteilungsunterschied festgestellt wurde, der jedoch relativ eindeutig auf die signifikanten Unterschiede beim Valenzmodell zurückgeführt werden kann. Arbeitshypothese H 13 (b) kann also in differenzierter Form bestätigt werden: die prognostische Effizienz des instrumentalitätstheoretischen Grundmodells (Valenzmodell) ist bei den hier befragten Gymnasiallehrern besser als bei den befragten Volksschullehrern und Lehramtskandidaten; für das soziale Modell ergaben sich dagegen keine signifikanten Unterschiede.

In der ersten Zeile von Tabelle 38 sind die Ergebnisse der Verteilungsvergleiche zwischen verschiedenen Altersgruppen (Tertialsplit der Gesamtstichprobe nach dem Alter) aufgeführt. Nur zwei χ^2 -Werte sind statistisch signifikant. Sie weisen darauf, daß in Situation B ("Karikatur") die instrumentalitätstheoretische Vorhersage der Handlungspräferenzen sowohl nach dem Valenzmodell als auch nach dem sozialen Modell bei älteren Lehrern besser gelingt als bei jüngeren Lehrern. Da Alter und Berufserfahrung hoch korrelieren ($r = .90$), liegt der gleiche Befund auch für die Variable Berufserfahrung (in Jahren) vor. Arbeitshypothese H 13 (c) kann also nur eingeschränkt bestätigt werden: in einer Situation zeigt sich, daß

das Valenzmodell und das soziale Modell bei älteren Lehrern effektiver ist als bei jüngeren, in den beiden anderen Situationen konnten ebenso wie für das Gesamtmodell und den Vergleich von Valenz- und sozialem Modell in allen drei Situationen kein signifikanter Unterschied ermittelt werden. Die demographischen Merkmale Geschlecht, Alter und unterrichteter Schultyp (bzw. Lehrer/Lehramtskandidat) weisen also mit einer Ausnahme keine konsistenten Beziehungen zur prognostischen Effizienz instrumentalitätstheoretischer Ansätze auf. Mit ihnen liegen somit keine Geltungsbereichseinschränkungen für diesen Ansatz zur Vorhersage pädagogischer Handlungspräferenzen vor (siehe auch KRAMPEN 1977a). Die Ausnahme ist der Befund, daß Vorhersagen auf der Basis des Valenzmodells in den hier verwendeten Situationsbeschreibungen bei Gymnasiallehrern besser gelingen als bei den beiden anderen Substichproben.

6.5.1.2 Differentialpsychologische und situationsanalytische Variablen

Da Korrelationsanalysen, bei denen der Rangkorrelationskoeffizient tau nach KENDALL (1948; siehe auch BÜTTCHER & POSTHOFF 1975) verwendet wurde, nur wenige und dabei zudem numerisch niedrige Interdependenzen zwischen den differentialpsychologischen bzw. den situationsanalytischen Variablen und den verschiedenen T-Werten aufdeckten (von insgesamt 168 Korrelations-

koeffizienten erreichen 2 σ ein Signifikanzniveau von $\alpha < .05$), wurde ein Vorgehen gewählt, bei dem die jeweiligen T-Werte-Verteilungen von Extremgruppen verglichen wurden. Die Extremgruppen wurden für jede differentialpsychologische und situationsanalytische Variable separat gebildet. Als Extremgruppen werden dabei jeweils die 2 σ % der Stichprobe bezeichnet, die die höchsten bzw. die geringsten Skalenwerte in einer Variablen aufweisen. In Tabelle 38 sind die Befunde der Verteilungsvergleiche zwischen den Extremgruppen, durchgeführt mit Chi²-Tests, für die Variablen direkte Einstellung, Extraversion, I-Skala, P-Skala, C-Skala, Konservatismus, Machiavellismus und die vier summativen SAF-Skalen (Komplexität, 'pleasure', 'dominance', 'arousal') wiedergegeben.

Arbeitshypothese H 14, daß instrumentalitätstheoretische Ansätze (a) bei konservativen und (b) bei direktiven Personen eine signifikant höhere Vorhersagekraft haben, kann für keinen T-Wert bestätigt werden (siehe Tabelle 38). Auch für Arbeitshypothese H 15, nach der erwartet wird, daß instrumentalitätstheoretische Ansätze bei Personen mit internalen und wenig externalen Kontrollüberzeugungen eine höhere prognostische Effizienz haben, kann nicht bestätigt werden; in Situation A ("Abschreiben") gelingt die Vorhersage pädagogischer Handlungspräferenzen durch das soziale Modell sogar bei hoch internalen Personen (I-Skala) etwas schlechter. Für beide Externalitätsskalen ergeben sich ebenso wenig signifikante Verteilungsunterschiede wie für die nach der Variablen Machiavellismus

Tabelle 38
Chi²-Werte für den Vergleich der T-Wertevertellungen von nach den differentialpsychologischen Variablen gebildeten Extremgruppen

Gruppen- bildung nach	Valenzmodell Situation			Soziales Modell Situation			Gesamtmodell Situation			Valenz-/soziales Modell Situation		
	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C
Alter	20,27	23,97 ⁺	15,79	17,52	26,59 ⁺	11,69	14,24	13,58	15,69	16,62	17,95	10,65
DE	10,91	2,76	2,97	4,19	8,91	5,80	11,68	5,64	3,24	6,42	4,23	6,63
E	9,14	3,15	0,70	8,19	14,23	5,27	11,84	10,43	0,56	11,85	8,91	6,74
I	15,65 ⁺	7,91	6,16	3,10	5,12	5,88	9,27	3,24	6,09	7,10	12,39	2,78
P	13,30	4,84	5,00	2,99	3,46	7,30	7,91	5,04	6,15	13,67	13,02	7,42
C	8,83	5,47	4,87	4,99	3,71	5,81	5,77	2,46	2,52	6,80	9,10	6,58
Kons.	9,57	7,51	3,16	8,43	5,65	0,41	9,00	7,16	4,84	13,79	2,36	6,50
Mach.	2,67	5,07	5,09	3,95	10,35	6,48	5,62	5,64	6,33	9,89	2,54	5,37
Kompl.	8,32	5,61	5,63	2,81	9,52	17,99 ⁺⁺	9,07	12,44	13,59 ⁺	8,68	9,22	6,85
dom.	14,93	14,40 ⁺	7,26	5,33	6,47	18,69 ⁺⁺	5,33	6,67	15,29 ⁺⁺	3,21	7,51	6,34
pleas.	7,22	12,47	4,41	3,38	17,75 ⁺	14,73 ⁺	11,26	9,43	17,43 ⁺⁺	6,26	9,04	5,23
arous.	3,58	9,75	4,46	4,14	9,48	4,37	6,74	5,17	1,47	7,98	2,80	4,56

⁺⁺p < .01; ⁺p < .05

(Arbeitshypothese H16) gebildeten Extremgruppen.

Im Gegensatz zu diesen nach den differentialpsychologischen Variablen gebildeten Extremgruppen zeigen sich für Extremgruppen, die auf Grund der SAF-Skalenwerte gebildet worden sind, einige signifikante Verteilungsunterschiede (siehe Tabelle 38). Bei Personen, die Situation C ("Benotung") als komplex wahrnehmen, können Handlungspräferenzen mit dem Valenzmodell und mit dem additiven Gesamtmodell besser vorhergesagt werden als bei solchen, die Situation C als wenig komplex beurteilen. Für die SAF-Skala Dominanz ergibt sich, daß bei Informanten, die einen hohen Dominanz-Score erreichen, in Situation B eine bessere Vorhersage durch das soziale Modell gelingt, in Situation C eine bessere durch das Valenz- und das Gesamtmodell. Ein ähnliches Ergebnis liegt für die Skala "pleasure" vor. Insgesamt zeigt sich aber auch hier kein konsistentes Bild, so daß auch diese Variablen der Situationswahrnehmung nicht als allgemeine geltungsbereichseinschränkende Faktoren für den instrumentalitätstheoretischen Ansatz bezeichnet werden können. Dies widerspricht der Arbeitshypothese H 18.

6.5.1.3 Valenzen und Berufszufriedenheit

Ebenso wie in Voruntersuchung I wurden zur Prüfung der Arbeitshypothese H 17 multiple Regressionsanalysen berechnet,

in denen die zehn Zielbewertungen bzw. die zehn Angaben zur Berufszufriedenheit als Prädiktoren für die verschiedenen T-Werte, die ja Maße für die Präzision der Modellvorhersagen sind, eingesetzt wurden. Ebenso wie bei KRAMPEN (1977a) ergeben sich auch hier nur wenige statistisch bedeutsame multiple Korrelationskoeffizienten (siehe Tabellen 39, 40, 41, 42, 43 und 44). Insbesondere können auch hier keine über die drei Situationen hinweg konsistenten Beziehungen zwischen Valenzschätzungen bzw. Zufriedenheitsangaben und den T-Werten festgestellt werden. Arbeitshypothese H 17 ist also zurückzuweisen: die Vorhersagekraft instrumentaltätstheoretischer Ansätze variiert nicht signifikant mit individuell vertretenen Zielbewertungen und mit Angaben zur Berufszufriedenheit.

6.5.2 Situationsspezifische Geltungsbereichseinschränkungen

6.5.2.1 Situationsvergleiche

In Tabelle 45 sind die für die verschiedenen Verteilungsvergleiche ermittelten durchschnittlichen T-Werte in den drei vorgegebenen Situationen aufgeführt. Zusätzlich werden die Ergebnisse der Mittelwertsvergleiche zwischen den verschiedenen Situationen mitgeteilt. Es werden die Ergebnisse der t-Tests für abhängige Stichproben mitgeteilt; sie führten zu den gleichen Befunden wie der nichtparametrische "WILCOXON

Tabelle 39

Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen der Zielbewertungen auf das Kriterium des T-Werts für die Präzision des Valenzmodells in den Situationen A, B, C

Prädiktor	Sit. A ("Abschreiben")			Sit. B ("Karikatur")			Sit. C ("Benotung")		
	r _{crit}	b	Strukt.	r _{crit}	b	Strukt.	r _{crit}	b	Strukt.
Objektivität	.00	-.11	.01	.07	.00	.32	.02	-.12	.06
Klassendisziplin	.07	-.11	.27	.07	.01	.37	.00	-.13	.02
Fließ	.01	-.12	.02	.12	.05	.57	.06	-.09	.21
logisches Denken	-.01	-.12	-.03	-.06	-.05	-.27	-.05	-.16	-.18
Kreativität	-.12	-.16	-.46	.02	.01	.10	.10	-.08	.36
nüchterne Atmosph.	-.02	-.12	-.07	.02	.00	.11	.03	-.11	.13
freundschaftl. Atmosph.	.11	-.04	.43	-.05	-.04	-.27	-.10	-.16	-.38
Selbstvertrauen	-.13	-.16	-.49	-.03	-.01	-.15	-.11	-.16	-.40
Selbstkontrolle	.01	-.12	.05	-.09	-.07	-.45	.02	-.12	.06
Wissen	.07	-.09	.26	-.04	.00	-.20	.00	-.12	-.01
Konstante		13.44			2.99			13.58	
Multiple Korrelation R		.26			.20			.27	
Multiple Determination R ²		.07			.04			.07	
F-Wert (10/149)		1.044			0.635			1.142	

< .01; ⁺p < .05

Tabelle 4o

Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen der Zielbewertungen auf das Kriterium des T-Werts für die Präzision des sozialen Modells in den Situationen A, B, C

Prädiktor	Sit. A ("Abschreiben")		Sit. B ("Karikatur")		Sit. C ("Benotung")	
	r _{crit}	b	Strukt.	r _{crit}	b	Strukt.
1) Objektivität	.01	.02	.05	.14	.13	.61
2) Klassendisziplin	.09	.00	.30	.05	.05	.20
3) Fleiß	.06	.01	.19	.13	.15	.56
4) logisches Denken	.02	.01	.06	-.04	.06	-.16
5) Kreativität	-.12	.00	-.41	-.03	.10	-.13
6) nüchterne Atmosph.	-.02	-.04	-.06	.05	.10	.23
7) freundsch. Atmosph.	-.02	.06	-.06	-.05	.08	-.24
8) Selbstvertrauen	-.18 ⁺	-.08	-.64	-.10	.04	-.47
9) Selbstkontrolle	.22 ⁺⁺	.15	.76	-.02	.07	-.07
10) Wissen	.04	-.01	.14	-.03	.08	-.14
Konstante		1.66			-6.41	
Multiple Korrelation R		.29			.22	
Multiple Determination R ²		.08			.05	
F-Wert (10/149)		1.318			0.770	
					19.54	
					.37 ⁺	
					.14	
					2.343 ⁺	

+ p < .01; ++ p < .05

Tabelle 41

Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen der Zielbewertungen auf das Kriterium des T-Werts für die Präzision des additiven Gesamtmodells in den Situationen A, B, C

Prädiktor	Sit. A ("Abschreiben")			Sit. B ("Karikatur")			Sit. C ("Benotung")		
	r _{crit}	b	Strukt.	r _{crit}	b	Strukt.	r _{crit}	b	Strukt.
(1) Objektivität	.14	.04	.64	.14	-.01	.46	.17 ⁺	-.01	.53
(2) Klassendisziplin	.05	-.05	.23	.07	-.03	.24	.01	-.10	.04
(3) Fleiß	.07	.00	.31	.02	-.03	.07	.02	-.08	.07
(4) logisches Denken	-.02	-.03	-.10	-.08	-.08	-.28	.00	-.12	.00
(5) Kreativität	-.05	-.01	-.24	.10	.02	.33	.02	-.04	.05
(6) nüchterne Atmosph.	.06	-.01	.27	.13	.02	.42	-.02	-.11	-.07
(7) freundschaftl. Atmosph.	-.11	-.04	-.49	-.13	-.10	-.44	-.20 ⁺	-.16	-.64
(8) Selbstvertrauen	-.12	-.06	-.51	-.07	-.07	-.23	-.14	-.12	-.44
(9) Selbstkontrolle	.11	.04	.48	-.06	-.08	-.21	.01	-.10	.03
(10) Wissen	-.05	-.06	-.22	-.09	-.05	-.31	.12	-.03	.37
Konstante		4.65			6.84			10.12	
Multiple Korrelation R		.23			.30			.32	
Multiple Determination R ²		.05			.09			.10	
p-Wert (10/149)		0.804			1.463			1.663	

†† p < .01; † p < .05

Tabelle 42

Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen der Zufriedenheitsangaben auf das Kriterium des T-Werts für die Präzision des Valenzmodells in den Situationen A, B, C

Prädiktor	Sit. A ("Abschreiben")			Sit. B ("Karikatur")			Sit. C ("Benotung")		
	r _{crit}	b	Strukt.	r _{crit}	b	Strukt.	r _{crit}	b	Strukt.
(1) Unterrichtstätigkeit	.01	.09	.05	-.11	-.18	-.38	-.12	-.06	-.37
(2) Arbeitsbedingungen	.06	.15	.24	.04	.03	.13	.08	.05	.25
(3) Kontakt zu Schülern	-.09	-.09	-.35	-.02	-.07	-.06	-.18 ⁺	-.23	-.56
(4) Bezahlung	-.10	-.11	-.40	.07	-.03	.25	.03	.13	.10
(5) Aufstiegsmögl.	-.07	.01	-.28	.16	.16	.56	-.05	-.06	-.16
(6) Weiterbildungsmögl.	.00	.07	-.01	-.03	-.10	-.10	.12	.07	.37
(7) Kontakt zu Kollegen	-.03	.08	-.13	.02	-.10	.08	.09	.05	.27
(8) Kontakt zu Vorgesetzten	.13	-.10	-.51	.13	.17	.45	.12	.09	.37
(9) Verwaltung	-.16	-.18	-.63	.12	.07	.40	.06	.00	.17
(10) Beruf allgemein	-.06	-.01	-.23	-.04	-.04	-.12	-.14	-.18	-.43
Konstante		2.78			2.45			1.69	
Multiple Korrelation R		.25			.30			.32	
Multiple Determination R ²		.06			.09			.10	
F-Wert (10/109)		0.744			1.020			1.271	

++ p < .01; + p < .05

Tabelle 43

Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen der Zufriedenheitsangaben auf das Kriterium des T-Werts für die Präzision des sozialen Modells in den Situationen A, B, C

Prädiktor	Sit. A ("Abschreiben")			Sit. B ("Karikatur")			Sit. C ("Benotung")		
	r _{crit}	b	Strukt.	r _{crit}	b	Strukt.	r _{crit}	b	Strukt.
(1) Unterrichtstätigkeit	-.08	-.12	-.31	-.12	-.26	-.34	-.16	-.21	-.52
(2) Arbeitsbedingungen	.12	.16	.45	.17	.23	.50	.16	.16	.52
(3) Kontakt zu Schülern	-.12	-.28	-.47	-.03	.00	-.10	-.08	-.04	-.26
(4) Bezahlung	.01	-.02	.05	-.12	-.34	-.36	.03	-.02	.12
(5) Aufstiegsmögl.	.06	.10	.21	.05	.19	.15	.02	.03	.05
(6) Weiterbildungsmögl.	.02	-.04	.08	.06	.00	.17	.05	.01	.18
(7) Kontakt zu Kollegen	.12	.14	.45	.04	-.01	.13	-.12	-.20	-.41
(8) Kontakt zu Vorgesetzten	.09	.08	.35	.03	.01	.09	.01	.09	.04
(9) Verwaltung	.03	-.05	.11	.11	.03	.32	.07	.04	.22
(10) Beruf allgemein	-.06	-.05	-.24	.04	.15	.12	-.02	-.01	-.08
Konstante		2.80			2.10			1.82	
Multiple Korrelation R		.26			.34			.30	
Multiple Determination R ²		.07			.12			.09	
F-Wert (10/109)		0.806			1.454			1.053	

++ p < .01; + p < .05

Tabelle 44

Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen der Zufriedenheitsangaben auf das Kriterium des T-Werts für die Präzision des additiven Gesamtmodells in den Situationen A, B, C

Prädiktor	Sit. A ("Abschreiben")		Sit. B ("Karikatur")		Sit. C ("Benotung")	
	r _{crit}	b	Strukt.	r _{crit}	b	Strukt.
(1) Unterrichtstätigkeit	-.14	-.44	-.40	.02	.09	.06
(2) Arbeitsbedingungen	-.08	-.04	-.21	-.02	-.02	-.07
(3) Kontakt zu Schülern	.04	.46	.10	-.09	-.12	-.34
(4) Bezahlung	-.03	.01	-.09	-.12	-.15	-.44
(5) Aufstiegsmögl.	-.01	-.02	-.01	-.14	-.06	-.48
(6) Weiterbildungsmögl.	-.11	-.13	-.31	.07	.06	.24
(7) Kontakt zu Kollegen	-.24 ⁺⁺	-.27	-.67	-.12	-.29	-.44
(8) Kontakt zu Vorgesetzten	-.24 ⁺⁺	-.47	-.69	.02	.21	.09
(9) Verwaltung	-.04	.30	-.11	.03	.00	.11
(10) Beruf allgemein	-.02	.07	-.03	.02	.08	.05
Konstante		6.59			3.14	
Multiple Korrelation R		.35			.28	
Multiple Determination R ²		.12			.08	
F-Wert (10/109)		1.541			0.930	

⁺⁺ p < .01; ⁺ p < .05

Tabelle 45

Vergleich der mittleren T-Werte in den Situationen A, B und C

T-Wert für	Sit. A (Abschreiben)		Sit. B (Karikatur)		Sit. C. (Benotung)		t-Test für abhängige Stichproben (df = 159)		
	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s	A vs. B	A vs. C	B vs. C
Valenzmodell	2,73	2,17	1,84	1,67	0,90	1,49	4,47 ⁺⁺⁺	9,38 ⁺⁺⁺	6,03 ⁺⁺⁺
Soziales Modell	2,11	1,65	1,81	1,60	0,78	1,36	1,70	8,34 ⁺⁺⁺	6,48 ⁺⁺⁺
Gesamtmodell	2,08	1,75	1,64	1,56	0,62	1,17	2,43 ⁺	9,01 ⁺⁺⁺	6,84 ⁺⁺⁺
Vergleich von Valenz- und sozialem Modell	2,39	1,78	2,08	1,55	1,41	1,77	1,92	5,46 ⁺⁺⁺	4,18 ⁺⁺⁺

+++ $p < .001$; + $p < .05$

matched-pairs signed-ranks test";vgl. etwa SIEGEL 1956). Die in Kapitel 6.4 auf der Basis der Inspektion der Unterschiede in den mittleren tau-Werten gemachten Aussagen werden bestätigt. Alle Produktsummenmodelle vermögen in Situation C ("Benotung") die direkt erhobenen Präferenzhierarchien der Handlungsalternativen am besten vorherzusagen. Dies gilt auch für die Übereinstimmung der Vorhersagen nach dem Valenz- und dem sozialen Modell. Die instrumentalitätstheoretischen Vorhersagen sind in Situation B ("Karikatur") am zweitbesten, in Situation A ("Abschreiben") relativ am "schlechtesten" (siehe Tabelle 45).

Bezieht man nun die Ergebnisse zur subjektiven Situationswahrnehmung (siehe Kapitel 6.3.6; Tabelle 31) und die dort zwischen den drei Situationen festgestellten Unterschiede mit ein, so können die folgenden Aussagen gemacht werden: die verschiedenen instrumentalitätstheoretischen Produktsummenmodelle haben in der Situation eine sehr hohe prognostische Kraft, in der sowohl die Handlungsfreiheit des Lehrers als auch die des Schülers am geringsten beurteilt wird und in der sowohl die Komplexitätswahrnehmung als auch die Angaben zur Skala "pleasure" im mittleren Bereich liegen. Relativ schlechtere Vorhersagen auf Grund der instrumentalitätstheoretischen Modelle lassen sich in der Situation A machen, in der die Handlungsfreiheiten als höher beurteilt und sowohl die situative Komplexität als auch der Wert auf der SAF-Skala

"pleasure" minimal ist. Arbeitshypothese H 18 kann also nur modifiziert bestätigt werden: der Vorhersagewert der instrumentalitätstheoretischen Ansätze ist in solchen Situationen höher, die (a) als wenig oder sehr komplex, (b) als gering oder sehr stark normiert wahrgenommen werden. Aussagen, die über diese Feststellung der Kovariation von Vorhersagegenauigkeit des Modellansatzes und Variablen der situativen Komplexität bzw. der subjektiven Handlungsfreiheit hinausgehen, können auf Grund der vorliegenden Befunde nicht gemacht werden (siehe auch Kapitel 6.5.1.2).

6.5.2.2 Subjektive Handlungsfreiheit als Moderatorvariable

Auf Grund der Befunde zur Relevanz der Variablen der subjektiv vom Lehrer perzipierten Handlungsfreiheit in einer erzieherischen Situation, und auf Grund der insgesamt enttäuschenden Ergebnisse zum Zusammenhang von Vorhersagegenauigkeit instrumentalitätstheoretischer Modelle und der differentialpsychologischen Variablen, wurde die (Zusatz-) Hypothese überprüft, ob die subjektiv in einer Situation perzipierte Handlungsfreiheit durch die differentialpsychologischen und situationsanalytischen Variablen vorhergesagt werden kann. Dazu wurden - für jede Situation getrennt - drei multiple Regressionsanalysen berechnet. Die Ergebnisse sind in Tabelle 46 wiedergegeben. Weder die multiplen Korrelationskoeffizienten noch die varianz-

Tabelle 46

Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen (schrittweise) der differentialpsychologischen Variablen für das Kriterium der subjektiv perzipierten Handlungsfreiheit in den Situationen A, B und C

Prädiktor	Sit. A ("Abschreiben")			Sit. B ("Karikatur")			Sit. C ("Benotung")		
	Einschluß- rang	r _{crit}	b	Einschluß- rang	r _{crit}	b	Einschluß- rang	r _{crit}	b
DE	7	-.01	.00	6	.00	-.01	4	.03	.01
E	8	.01	.00	1	.19 ⁺	.03	5	-.06	-.01
I	3	.04	.00	9	-.02	.00	7	-.01	.00
P	-	.00	-	-	.03	-	6	.05	.00
C	4	-.04	.00	4	.08	.00	11	-.03	.00
Kons.	-	.01	-	3	.11	.01	9	-.02	.00
Mach.	2	.04	.00	7	-.12	.00	3	.06	.00
Kompl.	5	.02	.00	8	.08	.00	1	.28 ⁺⁺⁺	.02
dom.	9	.00	.00	2	.13	.01	10	.06	.00
pleas.	1	-.06	.00	10	-.05	.00	2	.11	.01
arous.	6	-.02	.00	5	-.03	.00	8	.00	.00
Konstante			4.07			3.59			1.56
Multiple Korrelation R		.09			.30			.34	
F-Wert (df ₁ /df ₂)		0,1512 (9/150)			1,4682 (10/149)			1,7240 (11/148)	

+++ p < .001; + p < .05

analytischen F-Werte erreichen ein Signifikanzniveau von $\alpha = .05$. Sowohl die Beta-Gewichte als auch die Prädiktor-Kriteriums-Korrelationen zeigen, daß nur sehr geringe Interdependenzen zwischen den hier erhobenen differentialpsychologischen Variablen und der Wahrnehmung von Handlungsfreiheit bestehen. Lediglich zwei statistisch signifikante, jedoch nur schwach ausgeprägte Korrelationskoeffizienten weisen in die Richtung, daß in Situation B ("Karikatur") Extravertierte eine höhere Handlungsfreiheit für sich selbst wahrnehmen als Introvertierte, und daß in Situation C ("Beurteilung") Personen, die die Komplexität der Situation als hoch einschätzen, eine höhere Handlungsfreiheit wahrnehmen als die, die die Situation als wenig komplex einschätzen.

6.6 INTERINDIVIDUELLE PRÜFUNG DER PRODUKTSUMMEN-MODELLE

Gegenstand dieses Kapitels ist die empirische Prüfung der Arbeitshypothesen H 5 bis H 9 und H 19 (siehe Kapitel 6.1), die sich auf verschiedene Aspekte instrumentalitätstheoretischer Produktsummenmodelle zur Vorhersage interindividueller Präferenzunterschiede bei einzelnen Handlungsalternativen beschäftigen.

6.6.1 Prüfung der Vorhersagefunktionen

Arbeitshypothesen H 5 bis H 9 betreffen die schon in Kapitel 3.4.2.1 aufgeführte instrumentalitätstheoretische Modellfunktion, die das Valenz- und das soziale Modell durch Produktsummenbildungen integriert (siehe auch BRANDTSTÄDTER, KRAMPEN & SCHWAB 1979). Sie sei hier noch einmal aufgeführt:

$$P_{ih} = \left(\sum_z V_{iz} I_{ihz} \right) b_1 + \left(\sum_g K_{ig} B_{igh} \right) b_2 \quad (28)$$

In Tabelle 47 sind die Ergebnisse der multiplen Korrelationsanalysen, in die die direkt erhobenen Reaktionspräferenzen als Kriteriumsvariablen und die instrumentalitätstheoretisch abgeleiteten Produktsummen als Prädiktorvariablen eingehen, dargestellt. Arbeitshypothese H 5 (das Valenzmodell ermöglicht eine signifikante Vorhersage direkt erhobener Handlungspräferenzen) kann für 13 von 15 Reaktionsalternativen bestätigt werden (siehe $r_{\text{seu/crit}}$ in Tabelle 47); Arbeitshypothese H 6 (das soziale Modell ermöglicht eine signifikante Vorhersage direkt erhobener Handlungspräferenzen) kann für alle 15 Reaktionsalternativen bestätigt werden (siehe $r_{\text{soz/crit}}$ in Tabelle 47). Auch Arbeitshypothese H 7 (das Gesamtmodell ermöglicht eine signifikante Vorhersage direkt erhobener Reaktionspräferenzen) wird durch die in Tabelle 47 aufgeführten multiplen Korrelationskoeffizienten bestätigt. Ebenso wie bei BRANDTSTÄDTER,

Tabelle 47

Ergebnisse der multiplen Korrelationsanalysen der Präferenzurteile für die Reaktionsalternativen (a bis e) in den Situationen (A bis C) auf der Basis der Produktsummen-Modelle ^a

Kriterium	$r_{\text{SEU/SOZ}}$	$r_{\text{SEU/crit}}$	$r_{\text{SOZ/crit}}$	b_{SEU}	b_{SOZ}	R
a A	.42 ⁺⁺	.34 ⁺⁺	.41 ⁺⁺	.20	.32	.45 ⁺⁺
b A	.14	.51 ⁺⁺	.39 ⁺⁺	.46	.32	.60 ⁺⁺
c A	.32 ⁺⁺	.42 ⁺⁺	.24 ⁺⁺	.38	.12	.43 ⁺⁺
d A	.33 ⁺⁺	.38 ⁺⁺	.32 ⁺⁺	.31	.22	.43 ⁺⁺
e A	.26 ⁺⁺	.39 ⁺⁺	.40 ⁺⁺	.30	.32	.50 ⁺⁺
a B	.44 ⁺⁺	.37 ⁺⁺	.37 ⁺⁺	.26	.26	.44 ⁺⁺
b B	.35 ⁺⁺	.37 ⁺⁺	.35 ⁺⁺	.28	.26	.44 ⁺⁺
c B	.13	.06	.37 ⁺⁺	.02	.37	.37 ⁺⁺
d B	.21 ⁺⁺	.33 ⁺⁺	.37 ⁺⁺	.26	.32	.45 ⁺⁺
e B	.22 ⁺⁺	.33 ⁺⁺	.53 ⁺⁺	.23	.48	.57 ⁺⁺
a C	.25 ⁺⁺	.22 ⁺⁺	.30 ⁺⁺	.16	.26	.33 ⁺⁺
b C	.49 ⁺⁺	.56 ⁺⁺	.45 ⁺⁺	.45	.23	.60 ⁺⁺
c C	.37 ⁺⁺	.37 ⁺⁺	.46 ⁺⁺	.24	.37	.51 ⁺⁺
d C	.28 ⁺⁺	.36 ⁺⁺	.59 ⁺⁺	.21	.54	.63 ⁺⁺
e C	.14	.11	.32 ⁺⁺	.07	.31	.32 ⁺⁺

⁺⁺ $p < .01$

^a $r_{\text{SEU/SOZ}}$ = Prädiktor-Interkorrelation; $r_{\text{SEU/crit}}$ und $r_{\text{SOZ/crit}}$ = Prädiktor-Kriterium-Korrelationen; b_{SEU} und b_{SOZ} = Betagewichte; R = multipler Korrelationskoeffizient.

KRAMPEN & SCHWAB (1979) lassen die multiplen Korrelationskoeffizienten jedoch in ihrer numerischen Höhe zu Wünschen übrig; die multiple Korrelation beträgt im Durchschnitt $R = .48$. Die Varianzaufklärung durch das Gesamtmodell liegt jedoch bedeutend höher als die durch die beiden Teilmodelle. Die Differenz der Koeffizienten des Valenzmodells und des Gesamtmodells ist bei 12 von 15 Reaktionsalternativen auf dem 1 %-Niveau signifikant (keine Signifikanz liegt bei den Alternativen Ac, Ad und Cb vor); die Differenz der Koeffizienten des sozialen Modells und des Gesamtmodells ist bei 8 der 15 Reaktionsalternativen auf dem 1 %-Niveau signifikant (keine Signifikanz bei den Reaktionsalternativen Aa, Bc, Be, Ca, Cc, Cd und Ce). Dies bestätigt Arbeitshypothese H 8 in den meisten Fällen: das Gesamtmodell ist bei beiden Teilmodellen prognostisch signifikant überlegen. Gleichzeitig deuten diese Befunde auf Unterschiede im relativen Beitrag der beiden Teilkomponenten zur Vorhersage pädagogischer Handlungspräferenzen (Arbeitshypothese H 9). Sowohl die Beta-Gewichte als auch die Prädiktor-Kriteriums-Korrelationen in Tabelle 47 weisen darauf, daß die zweite Modellkomponente, das soziale Teilmodell, insgesamt einen etwas höheren Beitrag zur Vorhersage der direkt erhobenen Handlungspräferenzen leistet. Für die Reaktionsalternativen Bc, Cd ($p < .01$) und Be, Ce ($p < .05$) ist die Differenz zwischen den Prädiktor-Kriteriums-Korrelationen der beiden Modellkomponenten statistisch signifikant. Dies bestätigt ähnliche Befunde, die bei BRANDTSTÄDTER, KRAMPEN &

SCHWAB (1979) ermittelt wurden.

6.6.2 Geltungsbereich und Erweiterungsmöglichkeiten

Die multiplen Korrelationskoeffizienten in Tabelle 47 belegen nun zwar ebenso wie die Ergebnisse von BRANDTSTÄDTER, KRAMPEN & SCHWAB (1979) die prognostische Tauglichkeit des instrumentalitätstheoretischen Ansatzes zur Vorhersage pädagogischer Handlungspräferenzen, weisen aber durch ihre relativ große Streubreite bei verschiedenen Reaktionsalternativen auf eine differentielle prognostische Tauglichkeit des Modells. Ziel der folgenden Analysen ist daher in Anschluß an Arbeitshypothese H 19, mögliche den Geltungsbereich des Ansatzes einschränkende Variablen aufzudecken und eventuell in die Vorhersagefunktion zu integrieren, so daß insgesamt höhere Varianzanteile der Kriterien aufgeklärt werden können.

6.6.2.1 Vergleich verschiedener Modellerweiterungen

Auf der Suche nach geltungsbereichseinschränkenden Faktoren des instrumentalitätstheoretischen Modells zur Vorhersage interindividueller Präferenzunterschiede bei einzelnen Handlungsalternativen wurden zunächst schrittweise multiple Regressionsanalysen für alle 15 Reaktionsalternativen durchgeführt. Als Prädiktoren wurden neben den instrumentalitätstheoretischen

Modellvariablen alle erhobenen differentialpsychologischen und situationsanalytischen Variablen eingegeben. Die Befunde dieser Analysen sind in den Tabellen 48 (für Situation A), 49 (für Situation B) und 50 (für Situation C) wiedergegeben. Sowohl der Einschlußrang als auch die Prädiktor-Kriteriums-Korrelationen weisen auf die Bedeutung der instrumentalitätstheoretischen Modellkomponenten hin. Prädiktorbezogene Vergleiche über die 15 Reaktionsalternativen zeigen, daß neben ihnen noch den Variablen subjektive Handlungsverfügbarkeit, Handlungsfreiheit, wahrgenommene Komplexität der Situation, Konservatismus und Extraversion ein bedeutsamer prognostischer Beitrag zukommt. Für alle anderen Variablen ergeben sich entweder keine oder nur vereinzelte statistisch bedeutsame Prädiktorkennwerte. Für die theoretisch abgeleiteten Variablen Kontrollüberzeugungen und Machiavellismus ist dies ein erwartungsdiskrepantes Ergebnis.

Im Anschluß an diese Grobanalysen wurden erneut multiple Regressionsanalysen durchgeführt, in denen unterschiedliche Prädiktorensätze verwendet wurden. In Tabelle 51 sind die multiplen Korrelationskoeffizienten für die folgenden Prädiktorkombinationen zusammengestellt:

- (1) Instrumentalitätstheoretisches Gesamtmodell (R_1 ; entspricht den in Tabelle 51 dargestellten Befunden);
- (2) um die Variable der subjektiven Handlungsverfügbarkeit erweitertes instrumentalitätstheoretisches Modell (R_2);
- (3) Prädiktorensatz aus (2) erweitert um die perzipierte

Tabelle 48

Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen (schrittweise) der Modellvariablen und der differentialpsychologischen Variablen für die Reaktionspräferenzen in Situation A ("Abschreiben")

Prädiktor	Reaktion a			Reaktion b			Reaktion c			Reaktion d			Reaktion e		
	E-Rang	r _{crit}	b	E-Rang	r _{crit}	b	E-Rang	r _{crit}	b	E-Rang	r _{crit}	b	E-Rang	r _{crit}	b
Soziale PS	8	.41 ⁺⁺⁺	.00	3	.39 ⁺⁺⁺	.01	16	.24 ⁺⁺	.00	9	.32 ⁺⁺⁺	.01	3	.40 ⁺⁺⁺	.01
SEU-PS	2	.34 ⁺⁺⁺	.00	2	.51 ⁺⁺⁺	.01	5	.41 ⁺⁺⁺	.00	4	.38 ⁺⁺⁺	.00	2	.39 ⁺⁺⁺	.00
Verfügbarkeit	1	.67 ⁺⁺⁺	.52	1	.79 ⁺⁺⁺	.57	1	.64 ⁺⁺⁺	.55	1	.71 ⁺⁺⁺	.57	1	.66 ⁺⁺⁺	.48
Freiheit (L)	15	-.08	.04	-	-.16 ⁺	-	14	.13	-.02	2	.22 ⁺⁺	.26	-	.11	-
Freiheit (S)	-	-.03	-	12	-.05	-.01	2	-.13	-.27	17	.09	.03	15	.05	.03
DE	11	.19 ⁺	.01	5	.10	.01	-	-.13	-	15	-.06	-.01	7	-.03	.01
E	4	.17 ⁺	.03	-	.02	-	9	-.11	-.01	5	.11	.03	13	-.02	.01
I	12	.10	-.02	8	.02	.01	4	-.13	-.05	8	-.07	-.05	9	-.02	.05
P	7	.11	.06	9	.23 ⁺⁺	.01	8	-.17 ⁺	-.10	10	-.04	.05	5	.02	-.06
C	3	.12	.02	4	.16 ⁺	.03	7	.00	.09	13	-.14	-.02	14	-.02	.01
Kons.	9	.21 ⁺⁺	.02	7	.20 ⁺⁺	-.02	6	-.32 ⁺⁺⁺	-.04	7	-.20 ⁺⁺	-.03	4	-.31 ⁺⁺⁺	-.05
Mach.	13	.07	-.02	-	.13	-	13	-.15	-.01	3	.05	.06	10	-.01	.04
Komplexität	14	-.17 ⁺	-.01	12	-.18 ⁺	-.01	12	.06	-.01	16	.00	-.02	6	.10	.08
pleasure	10	.13	.01	10	.07	-.02	10	-.15	-.03	6	-.16 ⁺	-.06	11	-.07	.03
dominance	6	.02	-.05	6	.16 ⁺	.03	3	-.09	-.03	14	-.10	-.02	16	-.04	.01
arousal	5	.09	.05	11	.04	.02	15	-.15	-.01	12	-.16 ⁺	.04	8	-.06	-.15
Zeit	16	.10	.00	-	.11	-	11	.07	.00	11	-.04	-.01	12	-.01	.00
R		.74 ⁺⁺			.84 ⁺⁺			.72 ⁺⁺			.78 ⁺⁺			.77 ⁺⁺	

Tabelle 49

Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen (schrittweise) der Modellvariablen und der differentialpsychologischen Variablen für die Reaktionspräferenzen in Situation B ("Karikatur")

Prädiktor	Reaktion a			Reaktion b			Reaktion c			Reaktion d			Reaktion e		
	E-Rang	r _{crit}	b	E-Rang	r _{crit}	b	E-Rang	r _{crit}	b	E-Rang	r _{crit}	b	E-Rang	r _{crit}	b
Soziale PS	8	.37 ⁺⁺⁺	.00	14	.35 ⁺⁺⁺	.00	2	.37 ⁺⁺⁺	.02	3	.37 ⁺⁺⁺	.01	2	.53 ⁺⁺⁺	.01
SEU-PS	2	.37 ⁺⁺⁺	.00	3	.37 ⁺⁺⁺	.00	13	.06	.00	9	.33 ⁺⁺⁺	.00	3	.33 ⁺⁺⁺	.00
Verfügbarkeit	1	.70 ⁺⁺⁺	.49	1	.74 ⁺⁺⁺	.59	1	.49 ⁺⁺⁺	.35	1	.64 ⁺⁺⁺	.37	1	.76 ⁺⁺⁺	.61
Freiheit (L)	16	.26 ⁺⁺⁺	-.03	10	-.08	-.14	12	-.02	.08	7	-.19 ⁺	-.12	9	.12	.08
Freiheit (S)	5	.20 ⁺⁺	.17	16	-.07	.02	3	.15	.24	4	.01	.25	14	.06	-.02
DE	10	.04	.02	-	.09	-	6	-.10	-.03	10	.07	.01	10	.04	.01
E	3	.21 ⁺⁺	.03	4	.10	.04	11	-.09	-.02	12	-.13	-.01	-	.03	-
I	6	.06	-.05	5	-.01	-.08	15	-.07	.02	5	-.06	-.05	11	.10	-.01
P	14	-.13	.02	6	.24 ⁺⁺	.13	4	-.11	-.07	14	.17 ⁺	-.02	12	.06	-.01
C	13	-.19 ⁺	-.03	7	.14	-.08	-	-.12	-	15	.11	.01	6	-.18 ⁺	-.03
Kons.	12	-.05	.02	9	.30 ⁺⁺⁺	.04	9	-.08	-.04	8	.22 ⁺⁺	.02	5	.12	.03
Mach.	11	-.12	-.04	8	.06	-.06	5	.11	.10	-	.19 ⁺	-	-	-.05	-
Komplexität	17	-.23 ⁺⁺	-.01	11	-.20 ⁺⁺	.05	14	.08	.03	11	-.13	-.03	8	-.11	.03
pleasure	9	.18 ⁺	.01	15	-.09	.01	10	-.04	.04	6	-.11	.03	13	.04	.01
dominance	15	.31 ⁺⁺⁺	.02	13	-.15	-.03	7	-.10	-.08	2	-.32 ⁺⁺⁺	-.07	7	.06	-.04
arousal	4	-.24 ⁺⁺	-.05	2	-.20 ⁺⁺	-.08	8	.04	.01	13	-.03	.01	4	-.16 ⁺	-.05
Zeit	7	-.02	-.01	12	-.02	.00	16	-.06	.00	16	-.06	.00	15	.16 ⁺	.00
R		.76 ⁺⁺		.81 ⁺⁺			.65 ⁺⁺			.73 ⁺⁺			.83 ⁺⁺		

Tabelle 50

Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen (schrittweise) der Modellvariablen und der differentialpsychologischen Variablen für die Reaktionspräferenzen in Situation C ("Benotung")

Prädiktor	Reaktion a			Reaktion b			Reaktion c			Reaktion d			Reaktion e		
	E-Rang	r _{crit}	b	E-Rang	r _{crit}	b	E-Rang	r _{crit}	b	E-Rang	r _{crit}	b	E-Rang	r _{crit}	b
Soziale PS	1	.30 ⁺⁺⁺	.00	8	.45 ⁺⁺⁺	.00	16	.46 ⁺⁺⁺	.00	1	.59 ⁺⁺⁺	.02	1	.32 ⁺⁺⁺	.01
SEU-PS	2	.22 ⁺⁺	.00	1	.56 ⁺⁺⁺	.01	2	.37 ⁺⁺⁺	.00	3	.36 ⁺⁺⁺	.00	14	.11	.00
Verfügbarkeit	4	.06	-.03	2	.52 ⁺⁺⁺	.27	1	.76 ⁺⁺⁺	.66	2	.54 ⁺⁺⁺	.23	3	.24 ⁺⁺	.04
Freiheit (L)	6	.11	.04	14	.23 ⁺⁺	.05	10	-.09	.04	9	.06	.04	5	.06	.04
Freiheit (S)	8	.09	.02	7	.01	-.15	11	.04	-.05	12	-.03	-.03	13	.02	.02
DE	16	-.03	.00	11	-.08	.01	17	-.01	.00	13	-.03	.00	16	-.04	.00
E	12	-.04	.00	12	.16 ⁺	-.01	12	-.05	.00	14	.03	.00	7	-.04	.00
I	-	.00	-	5	-.15	-.06	15	.01	-.01	7	.06	.04	2	.18 ⁺	.03
P	15	.03	.00	-	-.04	-	7	.01	.04	8	-.02	-.02	8	.06	.02
C	5	.10	.01	13	.01	-.02	3	-.13	-.08	15	.00	.00	10	.00	-.01
Kons.	9	.03	.00	15	-.05	-.01	13	.03	.01	10	-.03	.01	6	-.10	-.01
Mach.	3	-.13	-.02	10	-.11	-.04	8	.04	-.02	6	-.02	.05	11	-.07	-.01
Komplexität	13	.05	.00	3	.41 ⁺⁺⁺	.10	5	-.12	.05	4	.09	.03	9	-.07	.01
pleasure	14	-.03	.00	16	-.03	.01	4	-.05	-.07	-	.01	-	-	-.05	-
dominance	10	-.02	.01	6	-.16 ⁺	-.05	6	.05	.05	5	-.07	-.02	15	-.03	.00
arousal	7	-.02	-.01	4	.13	-.04	9	-.05	-.01	-	.01	-	4	-.12	-.03
Zeit	11	-.02	.00	9	-.07	-.01	14	.04	.00	11	.04	.00	12	.02	.00
R		.39			.73 ⁺⁺			.81 ⁺⁺			.68 ⁺⁺			.44 ⁺	

Tabelle 51

Multiple Korrelationen der Präferenzurteile für die Reaktionsalternativen (a bis e) in den Situationen (A bis C) mit verschiedenen Produktsummen-Modellen und Signifikanzen der Differenzen zwischen den multiplen Korrelationskoeffizienten (R) ^a

Kriterium	R_1^b	R_2	R_3	R_4	Signifikanz der Differenz		
					R_1/R_2	R_2/R_3	R_3/R_4
a A	.45	.69	.69	.70	++	-	-
b A	.60	.83	.83	.83	++	-	-
c A	.43	.65	.66	.67	++	-	-
d A	.43	.72	.73	.74	++	-	-
e A	.50	.72	.73	.75	++	-	-
a B	.44	.72	.73	.74	++	-	-
b B	.44	.75	.76	.77	++	-	-
c B	.37	.56	.57	.59	++	-	-
d B	.45	.67	.68	.69	++	-	-
e B	.57	.81	.81	.82	++	-	-
a C	.33	.34	.35	.35	-	-	-
b C	.60	.66	.68	.69	++	-	-
c C	.51	.77	.77	.77	++	-	-
d C	.63	.66	.67	.67	++	-	-
e C	.32	.34	.35	.36	-	-	-

++ $p < .01$

^a alle multiplen Korrelationskoeffizienten sind auf dem 1%-Niveau signifikant.

^b zu den jeweiligen Prädiktorsätzen siehe Text.

Handlungsfreiheit des Lehrers und die wahrgenommene situative Komplexität (R_3);

- (4) Prädiktorensatz aus (3) erweitert um Extraversion und Konservatismus (R_4).

Vergleiche der in Tabelle 51 aufgeführten multiplen Korrelationskoeffizienten ergeben, (1) daß durch die Hinzunahme der Variablen der Handlungsverfügbarkeit in 13 von 15 Fällen statistisch signifikante Verbesserungen in der Vorhersage erreicht werden; (2) daß durch die zwei anderen Modellerweiterungen in keinem Fall eine signifikante Steigerung der multiplen Korrelationskoeffizienten stattfindet. Die erste Modellerweiterung, die neben den beiden instrumentalitätstheoretischen Komponenten die Variable der subjektiven Handlungsverfügbarkeit umfaßt, ist also die sinnvollste. Wie die multiplen Korrelationskoeffizienten in Tabelle 51 zeigen, steigt in dieser Modellversion der durchschnittliche Wert der multiplen Determination auf $R^2 = .46$, was im Vergleich zum instrumentalitätstheoretischen Produktsummenmodell eine durchschnittliche Steigerung der gemeinsamen Varianz von Prädiktoren und Kriterium um 23 % ausmacht. Überdies ist auch die reaktionsspezifische Variabilität der multiplen Korrelationskoeffizienten reduziert. Die erweiterte Modellfunktion kann im Anschluß an Funktionsgleichung (28) wie folgt formuliert werden:

$$P_{ih} = \left(\sum_z V_{iz} I_{ihz} \right) b_1 + \left(\sum_g K_{ig} B_{igh} \right) b_2 + (H_{ih}) b_3 \quad (30)$$

darin ist:

H_{ih} = von Individuum i für Handlung h perzipierte Handlungs-
verfügbarkeit;

alle anderen Variablen wie in Funktion (28).

Es muß jedoch darauf verwiesen werden, daß die Modellkomponenten 'subjektive Konformität' und 'subjektive Handlungsverfügbarkeit' sicherlich nicht konzeptuell unabhängig sind; dies zeigt sich auch in den Prädiktorinterkorrelationen. Die Ergebnisse der multiplen Korrelationsanalysen mit diesem erweiterten Modell zur Vorhersage pädagogischen Handlungspräferenzen sind im einzelnen in Tabelle 52 aufgeführt. Die Beta-Gewichte verdeutlichen hier insbesondere den hohen prognostischen Beitrag, den die Variable der subjektiven Handlungsverfügbarkeit leistet. Die ebenfalls in Tabelle 52 aufgeführten Prädiktorinterkorrelationen zeigen auch, daß eine der methodischen Voraussetzungen multipler Korrelations- und Regressionsanalysen, nämlich die lineare Unabhängigkeit der Prädiktorvariablen, verletzt ist (siehe auch Tabelle 47 und BRANDT-STÄDTER, KRAMPEN & SCHWAB 1979). Verschiedene Autoren sprechen jedoch dieser multivariaten korrelationsstatistischen Analyse-methode eine relativ starke Robustheit gegen die Verletzung dieser Voraussetzung zu (vgl. etwa DARLINGTON 1969; COOLEY & LOHNES 1971; WAINER 1976).

Tabelle 52

Ergebnisse der multiplen Korrelationsanalysen der Präferenzurteile für die Reaktionsalternativen (a bis e) in den Situationen (A bis C) auf der Basis des um die Handlungsverfügbarkeit erweiterten Produktsummen-Modells

Kriterium	Prädiktor-Interkorrelationen					Prädiktor-Kriterium-Korrelation			R	R ²
	r _{SEU/SOZ}	r _{SEU/HV}	r _{SOZ/HV}	r _{SEU/crit}	r _{SOZ/crit}	r _{HV/crit}	b _{SEU}	b _{SOZ}		
a A	.42 ⁺⁺	.27 ⁺⁺	.42 ⁺⁺	.34 ⁺⁺	.41 ⁺⁺	.67 ⁺⁺	.13	.11	.69 ⁺⁺	.48
b A	.14	.36 ⁺⁺	.36 ⁺⁺	.51 ⁺⁺	.39 ⁺⁺	.79 ⁺⁺	.26	.12	.83 ⁺⁺	.69
c A	.32 ⁺⁺	.45 ⁺⁺	.33 ⁺⁺	.42 ⁺⁺	.24 ⁺⁺	.64 ⁺⁺	.16	.00	.65 ⁺⁺	.42
d A	.33 ⁺⁺	.40 ⁺⁺	.33 ⁺⁺	.38 ⁺⁺	.32 ⁺⁺	.71 ⁺⁺	.09	.08	.72 ⁺⁺	.52
e A	.26 ⁺⁺	.26 ⁺⁺	.29 ⁺⁺	.39 ⁺⁺	.40 ⁺⁺	.66 ⁺⁺	.19	.19	.72 ⁺⁺	.52
a B	.44 ⁺⁺	.33 ⁺⁺	.38 ⁺⁺	.37 ⁺⁺	.37 ⁺⁺	.71 ⁺⁺	.13	.07	.72 ⁺⁺	.52
b B	.35 ⁺⁺	.35 ⁺⁺	.42 ⁺⁺	.37 ⁺⁺	.35 ⁺⁺	.74 ⁺⁺	.11	.03	.75 ⁺⁺	.56
c B	.13	.17 ⁺	.22 ⁺⁺	.06	.37 ⁺⁺	.49 ⁺⁺	-.05	.28	.56 ⁺⁺	.31
d B	.21 ⁺⁺	.37 ⁺⁺	.34 ⁺⁺	.33 ⁺⁺	.37 ⁺⁺	.64 ⁺⁺	.09	.16	.67 ⁺⁺	.45
e B	.22 ⁺⁺	.21 ⁺⁺	.42 ⁺⁺	.33 ⁺⁺	.53 ⁺⁺	.76 ⁺⁺	.15	.23	.81 ⁺⁺	.66
a C	.25 ⁺⁺	.11	.46 ⁺⁺	.22 ⁺⁺	.30 ⁺⁺	.06	.16	.30	.34 ⁺⁺	.12
b C	.49 ⁺⁺	.38 ⁺⁺	.54 ⁺⁺	.56 ⁺⁺	.45 ⁺⁺	.52 ⁺⁺	.40	.08	.66 ⁺⁺	.43
c C	.37 ⁺⁺	.31 ⁺⁺	.56 ⁺⁺	.37 ⁺⁺	.46 ⁺⁺	.76 ⁺⁺	.16	.00	.77 ⁺⁺	.60
d C	.28 ⁺⁺	.26 ⁺⁺	.59 ⁺⁺	.36 ⁺⁺	.59 ⁺⁺	.54 ⁺⁺	.18	.38	.66 ⁺⁺	.44
e C	.14	.13	.45 ⁺⁺	.11	.32 ⁺⁺	.25 ⁺⁺	.06	.25	.34 ⁺⁺	.12

++ p < .01; + p < .05

6.6.2.2 Determinanten der Handlungsverfügbarkeit

Da sich die Variable der subjektiven Handlungsverfügbarkeit als bedeutsam für die Vorhersage pädagogischer Handlungspräferenzen herausgestellt hat, wurde ihre Einbettung in differentialpsychologische und situationsanalytische Variablen durch schrittweise multiple Regressionsanalysen untersucht. Die in den Tabellen 53 (Situation A), 54 (Situation B) und 55 (Situation C) wiedergegebenen Befunde zeigen, daß sich die subjektive Verfügbarkeit von Handlungsalternativen in 11 von 15 Fällen statistisch signifikant durch die differentialpsychologischen Prädiktorvariablen vorhersagen läßt. Im Vergleich über die 15 Kriteriumsvariablen ist dabei der relative prognostische Beitrag der folgenden Variablen am höchsten: Wahrnehmung situativer Komplexität, durch Fatalismus bedingte Externalität in den Kontrollüberzeugungen und Konservatismus; die Variablen direkte Einstellung, Machiavellismus, SAF-dominance und SAF-pleasure tragen in mittlerem Maße zur Vorhersage der subjektiven Handlungsverfügbarkeit bei (siehe Tabelle 53, 54 und 55).

6.7 INTERINDIVIDUELLE PRÜFUNG DER WICHTUNGSMODELLE

Arbeitshypothesen H 10 bis H 12 werden in diesem Kapitel der Ergebnisdarstellung behandelt. Ausgangspunkt ist dabei der

Tabelle 53

Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen (schrittweise) der differentialpsychologischen Variablen auf das Kriterium der Handlungsverfügbarkeit der Reaktionsalternativen (a bis e) in der Situation A ("Abschreiben")

Prädiktor	Reaktion a			Reaktion b			Reaktion c			Reaktion d			Reaktion e		
	E-Rang	r _{crit}	b	E-Rang	r _{crit}	b	E-Rang	r _{crit}	b	E-Rang	r _{crit}	b	E-Rang	r _{crit}	b
DE	7	.10	.01	-	.03	-	2	-.19 ⁺	-.03	5	-.16 ⁺	-.02	3	-.15	-.03
E	10	.07	.00	10	.01	.01	6	-.07	-.02	8	.03	.01	5	-.16 ⁺	-.06
I	5	.12	.04	5	-.02	-.06	9	-.05	.02	10	.00	.01	7	-.07	-.04
P	4	-.04	-.05	4	.17 ⁺	.11	8	-.12	-.03	6	-.11	.05	1	.22 ⁺⁺	.19
C	-	-.02	-	7	.08	-.03	10	-.07	.01	1	-.19 ⁺	-.09	6	.05	-.06
Kons.	1	.22 ⁺⁺	.07	1	.22 ⁺⁺	.09	1	-.32 ⁺⁺⁺	-.13	3	-.18 ⁺	-.06	2	-.21 ⁺⁺	-.11
Mach.	9	.03	.01	6	.08	-.05	7	-.15	-.01	7	-.12	-.03	8	.02	-.03
Kompl.	2	-.20 ⁺	-.10	2	-.21 ⁺⁺	-.17	3	.17 ⁺	.10	4	.07	.08	10	-.04	-.01
dom.	3	.09	.01	9	.02	-.07	-	-.04	-	9	-.11	.01	9	-.16 ⁺	-.01
pleas.	6	.08	.05	3	.12	.13	5	.08	.07	11	-.04	.01	-	-.09	-
arous.	8	-.01	.02	8	-.01	.07	4	-.10	-.12	2	-.17 ⁺	-.12	4	-.14	-.07
Konstante			4.48			4.24			9.38			10.05			7.80
Multiple Korrelation			.35 ⁺			.39 ⁺⁺			.46 ⁺⁺			.37 ⁺			.43 ⁺⁺
F-Wert (df ₁ /df ₂)			2.09 ⁺			2.74 ⁺⁺			4.01 ⁺⁺			2.16 ⁺			3.43 ⁺⁺

++ p < .01; + p < .05

Tabelle 54

Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen (schrittweise) der differentialpsychologischen Variablen auf das Kriterium der Handlungsverfügbarkeit der Reaktionsalternativen (a bis e) in der Situation B ("Karikatur")

Prädiktor	Reaktion a		Reaktion b		Reaktion c		Reaktion d		Reaktion e						
	E-Rang	r _{crit}	b	E-Rang	r _{crit}	b	E-Rang	r _{crit}	b	E-Rang	r _{crit}	b			
DE	10	-.02	.00	3	.17 ⁺	.04	3	-.03	-.03	9	.07	.00	10	-.07	-.01
E	7	.19 ⁺	.02	-	.02	-	9	.02	.01	7	-.08	-.01	11	.03	.00
I	4	.19 ⁺	.06	8	.05	-.01	10	-.04	-.01	11	.04	.00	3	.15	.05
P	8	-.06	.02	6	.21 ⁺⁺	.03	8	.03	.04	1	.27 ⁺⁺⁺	.10	5	.08	.11
C	5	-.16 ⁺	-.06	2	.24 ⁺⁺	.07	2	-.09	-.07	6	.15	-.02	4	-.12	-.11
Kons.	-	-.04	-	1	.30 ⁺⁺⁺	.11	-	.03	-	4	.25 ⁺⁺	.05	7	.07	.03
Mach.	3	-.15	-.07	5	.08	-.04	1	.17 ⁺	.10	5	.22 ⁺⁺	.05	6	-.07	-.05
Kompl.	2	-.28 ⁺⁺⁺	-.15	4	-.17 ⁺	-.04	4	-.06	.00	10	-.11	.01	2	-.09	-.05
dom.	9	.25 ⁺⁺	.01	7	.00	.03	5	.03	.05	3	-.05	.12	9	.19 ⁺	.02
pleas.	1	.37 ⁺⁺⁺	.18	10	-.07	-.02	6	-.02	-.04	2	-.26 ⁺⁺⁺	-.18	1	.24 ⁺⁺	.08
arous.	6	-.24 ⁺⁺	-.05	9	-.09	-.02	7	-.05	-.03	8	-.02	-.02	8	-.07	-.02

Konstante

6.32

2.58

2.57

0.60

4.23

Multiple Korrelation

.64⁺⁺.42⁺⁺

.25

.47⁺⁺.41⁺⁺F-Wert (df₁/df₂)10.52⁺⁺3.21⁺⁺

0.96

3.85⁺⁺2.73⁺⁺

++ p < .01; + p < .05

Tabelle 55

Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen (schrittweise) der differentialpsychologischen Variablen auf das Kriterium der Handlungsverfügbarkeit der Reaktionsalternativen (a bis e) in der Situation C ("Benotung")

Prädiktor	Reaktion a		Reaktion b		Reaktion c		Reaktion d		Reaktion e				
	E-Rang	r _{crit}	b	E-Rang	r _{crit}	b	E-Rang	r _{crit}	b	E-Rang	r _{crit}	b	
DE	1	-.15	-.04	2	-.16 ⁺	-.04	-	.02	-	8	-.04	-.01	-
E	-	-.05	-	9	-.08	-.01	3	-.06	-.02	2	.09	.01	5
I	10	.01	.01	3	.06	.05	-	.03	-	9	.06	.02	8
P	8	.08	.03	10	.06	.02	-	.07	-	11	-.04	-.01	-
C	4	.06	.02	5	.08	.04	-	.02	-	5	.03	.04	6
Kons.	3	.11	.04	7	.06	.02	7	.04	.01	7	-.06	-.02	7
Mach.	9	-.06	-.02	11	-.10	-.02	5	.07	.02	1	.14	.07	1
Kompl.	6	.07	.04	1	.27 ⁺⁺⁺	.12	1	-.23 ⁺⁺	-.12	10	-.03	-.01	9
dom.	2	.15	.04	4	.16 ⁺	.08	6	.05	.01	3	.09	.09	4
pleas.	5	.14	.04	6	.05	-.04	4	.11	.01	6	.04	-.04	2
arous.	7	.08	-.04	8	.21 ⁺⁺	-.03	2	-.03	.05	4	-.03	-.06	3
Konstante			-1.50			-2.22			8.20			3.89	3.96
Multiple Korrelation			.26			.36 ⁺			.30 ⁺			.24	.26
F-Wert (df ₁ /df ₂)			1.06			1.93 ⁺			2.12 ⁺			0.80	1.25

++ p < .01; + p < .05

gewichtete multiplikative Modellansatz der Instrumentalitäts-
theorie (vgl. Kapitel 2.1.1.5; Modellfunktion 18).

6.7.1 Gewichtetes Valenzmodell

Die Vorhersagefunktion des gewichteten multiplikativen
Valenzmodells lautet (siehe auch Kapitel 2.1.1.5):

$$P_{ih} = b_0 + \sum_z b_z (I_{ihz} V_{iz}) \quad (31)$$

Die a priori Annahme der Produktsummenmodelle, in der davon
ausgegangen wird, daß die regressionsanalytischen Gewichte
der einzelnen Valenz-Instrumentalitäts-Produkte (im folgenden
"Zielbereiche") alle gleich oder ähnlich sind, wird also
fallen gelassen. Die Ergebnisse der für die 15 Reaktionsalter-
nativen berechneten multiplen Regressionsanalysen nach dem
gewichteten Valenzmodell sind in den Tabellen 56 (Situation A),
57 (Situation B) und 58 (Situation C) ausführlich wiederge-
geben. Die multiplen Korrelationskoeffizienten und die varianz-
analytischen F-Brüche zur Prüfung der Varianzquelle "Regression"
sind in 13 Fällen statistisch signifikant; nur für die Reaktions-
alternativen a (Note "sehr gut" geben) und e (Note "mangel-
haft" geben) in Situation C ("Benotung") ergeben sich keine
signifikanten Werte. Arbeitshypothese H 1o kann also ange-
nommen werden. Vergleicht man nun die multiplen Korrelations-

Tabelle 56

Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen des Wichtungsmodells mit den Valenz-Komponenten für die Reaktionsalternativen (a bis e) in Situation A ("Abschreiben")

Prädiktor a	Reaktion a		Reaktion b		Reaktion c		Reaktion d		Reaktion e	
	r _{crit}	Beta	r _{crit}	Beta	r _{crit}	Beta	r _{crit}	Beta	r _{crit}	Beta
(1) Objektivität	.15	.05	.28 ⁺⁺	.08	.27 ⁺⁺	.11	.15	-.01	.23 ⁺⁺	.07
(2) Disziplin	.23 ⁺⁺	.21	.31 ⁺⁺	.22	.32 ⁺⁺	.16	.28 ⁺⁺	.27	.27 ⁺⁺	.06
(3) Fleiß	.08	-.07	.35 ⁺⁺	.15	.25 ⁺⁺	-.03	.14	-.08	.41 ⁺⁺	.34
(4) log. Denken	.08	.02	.06	-.09	.25 ⁺⁺	-.10	.17 ⁺	.00	.26 ⁺⁺	.10
(5) Kreativität	.12	-.02	.12	-.10	.32 ⁺⁺	.22	.21 ⁺⁺	.12	.16 ⁺	-.03
(6) nüchterne Atm.	.15	.11	.26 ⁺⁺	.09	.19 ⁺	.08	-.09	-.15	.13	-.02
(7) freundl. Atm.	.26 ⁺⁺	.20	.30 ⁺⁺	.20	.15	.08	.16 ⁺	.03	.23 ⁺⁺	.09
(8) Selbstvertrauen	.27 ⁺⁺	.22	.30 ⁺⁺	.09	.26 ⁺⁺	.10	.20 ⁺	.06	.08	-.07
(9) Selbstkontrolle	.10	-.04	.40 ⁺⁺	.23	.36 ⁺⁺	.20	.15	.03	.18 ⁺	-.05
(10) Wissen	.05	-.02	.18 ⁺	.06	.11	-.02	.21 ⁺⁺	.12	.21 ⁺⁺	.00
Konstante		6.46		4.96		4.41		5.47		3.97
Multiple Korrelation		.41 ⁺⁺		.59 ⁺⁺		.49 ⁺⁺		.38 ⁺⁺		.44 ⁺⁺
F-Wert (10/149)		3.033 ⁺⁺		7.752 ⁺⁺		4.768 ⁺⁺		2.569 ⁺⁺		3.489 ⁺⁺

⁺⁺ p < .01; ⁺ p < .05

a präzise Formulierung der Prädiktoren in Anhang 2.

Tabelle 57

Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen des Wichtungsmodells mit den Valenz-Komponenten für die Reaktionsalternativen (a bis e) in Situation B ("Karikatur")

Prädiktor a	Reaktion a		Reaktion b		Reaktion c		Reaktion d		Reaktion e	
	r _{crit}	Feta	r _{crit}	Beta	r _{crit}	Beta	r _{crit}	Beta	r _{crit}	Beta
(1) Objektivität	.13	.10	.22 ⁺⁺	.05	.27 ⁺⁺	.26	.17 ⁺	.02	.17 ⁺	-.02
(2) Disziplin	.16 ⁺	.08	.16 ⁺	.10	.16 ⁺	.08	.18 ⁺	.15	.30 ⁺⁺	.17
(3) Fleiß	.37 ⁺⁺	.25	.24 ⁺⁺	.07	.10	.01	.20 ⁺	.02	.31 ⁺⁺	.16
(4) log. Denken	.06	-.07	.07	.02	.08	.64	.10	-.03	.10	.01
(5) Kreativität	.15	.00	.26 ⁺⁺	.16	.06	-.03	.23 ⁺⁺	.14	.20 ⁺	.08
(6) nüchterne Atm.	-.09	-.12	.19 ⁺	.09	.12	.10	.20 ⁺	.13	.01	-.06
(7) freundl. Atm.	.36 ⁺⁺	.34	.31 ⁺⁺	.17	.16 ⁺	.19	.32 ⁺⁺	.33	.29 ⁺⁺	.18
(8) Selbstvertrauen	.20 ⁺	-.13	.27 ⁺⁺	.07	.09	.01	.14	-.17	.19 ⁺	-.07
(9) Selbstkontrolle	.19 ⁺	.12	.10	-.02	.01	-.04	.16 ⁺	.01	.22 ⁺⁺	.09
(10) Wissen	.07	.01	-.02	-.16	-.04	-.19	.02	-.07	.06	-.08
Konstante		4.98		5.49		3.58		3.31		5.81
Multiple Korrelation		.49 ⁺⁺		.42 ⁺⁺		.37 ⁺		.42 ⁺⁺		.40 ⁺⁺
F-Wert (10/149)		4.819 ⁺⁺		3.140 ⁺⁺		2.380 ⁺		3.115 ⁺⁺		2.908 ⁺⁺

++ p < .01; + p < .05

a Präzise Formulierung der Prädiktoren in Anhang 2.

Tabelle 58

Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen des Wichtungsmodells mit den Valenz-Komponenten für die Reaktionsalternativen (a bis e) in Situation C ("Benotung")

Prädiktor a	Reaktion a		Reaktion b		Reaktion c		Reaktion d		Reaktion e	
	r _{crit}	Beta	r _{crit}	Beta	r _{crit}	Beta	r _{crit}	Beta	r _{crit}	Beta
(1) Objektivität	.23 ⁺⁺	.13	.46 ⁺⁺	.33	.36 ⁺⁺	.36	.46 ⁺⁺	.44	.12	.12
(2) Disziplin	.23 ⁺⁺	.15	.30 ⁺⁺	.09	.19 ⁺	-.04	.17 ⁺	-.49	.15	.14
(3) Fleiß	.22 ⁺⁺	.16	.41 ⁺⁺	.06	.24 ⁺⁺	.17	.26 ⁺⁺	.01	.04	-.02
(4) log. Denken	.09	-.03	.32 ⁺⁺	-.08	.23 ⁺⁺	.17	.14	.11	.08	.12
(5) Kreativität	.12	-.01	.33 ⁺⁺	.03	.09	-.02	.08	-.20	-.02	-.10
(6) nüchterne Atm.	.07	-.04	.29 ⁺⁺	.08	.14	-.01	.34 ⁺⁺	.20	.02	-.06
(7) frendl. Atm.	.09	-.06	.38 ⁺⁺	.20	.15	.03	.28 ⁺⁺	.07	.00	-.10
(8) Selbstvertrauen	.13	.03	.35 ⁺⁺	.05	.05	-.11	.27 ⁺⁺	.12	.04	.06
(9) Selbstkontrolle	.12	-.03	.31 ⁺⁺	-.08	.11	-.11	.20 ⁺	.04	.07	.01
(10) Wissen	.10	.01	.35 ⁺⁺	.13	.11	-.02	.13	-.04	.04	-.05
Konstante		1.31		3.44		6.93		3.47		1.31
Multiple Korrelation		.30		.57 ⁺⁺		.43 ⁺⁺		.54 ⁺⁺		.22
F-Wert (10/149)		1.475		7.324 ⁺⁺		3.298 ⁺⁺		6.114 ⁺⁺		0.733

⁺⁺ p < .01; ⁺ p < .05

a präzise Formulierung der Prädiktoren in Anhang 2.

koeffizienten in den Tabellen 56, 57 und 58 mit den einfachen Prädiktor-Kriteriums-Korrelationen des Produktsummenmodells (Valenzmodell) in Tabelle 47, so stellt man fest, daß die gemeinsame Varianz von Prädiktoren und Kriterium im Falle der gewichteten Valenzmodelle stets höher liegt, was für die Überlegenheit der Wichtungsmodelle spricht. Darüberhinaus können hier Aussagen über den relativen Beitrag der einzelnen Prädiktorvariablen zur Vorhersage direkt erhobener Handlungspräferenzen gemacht werden. Die Beta-Gewichte in den Tabellen 56, 57 und 58 weisen auf erhebliche reaktionsspezifische Unterschiede in der Bedeutung der zehn Zielbereiche hin. Situationsbezogenen kann jedoch ausgesagt werden, daß für die Vorhersage pädagogischer Handlungspräferenzen in Situation A ("Ab-schreiben") vor allem der Zielbereich "Klassendisziplin auf-rechterhalten", in Situation B ("Karikatur") vor allem der Zielbereich "eine freundschaftlich-warme Unterrichtsatmosphäre herstellen" und in Situation C ("Benotung") vor allem der Zielbereich "um absolute Obejektivität bemühen" relevant ist; die regressionsanalytischen Gewichte dieser Zielbereiche sind für alle Handlungsalternativen in der jeweiligen Situation relativ hoch.

6.7.2 Gewichtetes soziales Modell

Das gewichtete multiplikative soziale Modell kann durch die folgende Vorhersagefunktion beschrieben werden:

Tabelle 59

Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen des Wichtigkeitsmodells mit den sozialen Komponenten für die Reaktionsalternativen (a bis e) in Situation A ("Abschreiben")

Prädiktor	Reaktion a		Reaktion b		Reaktion c		Reaktion d		Reaktion e	
	r _{crit}	Beta	r _{crit}	Beta	r _{crit}	Beta	r _{crit}	Beta	r _{crit}	Beta
(1) Kollegen	.28 ⁺⁺	.20	.33 ⁺⁺	.27	.20 ⁺	.13	.14	-.04	.25 ⁺⁺	.15
(2) Eltern	.21 ⁺⁺	-.01	.22 ⁺⁺	-.02	.14	.06	.29 ⁺⁺	.18	.13	-.05
(3) Schüler	.37 ⁺⁺	.28	.32 ⁺⁺	.26	.07	-.04	.29 ⁺⁺	.14	.29 ⁺⁺	.19
(4) Psychologen	.29 ⁺⁺	.12	.18 ⁺	.05	.24 ⁺⁺	.21	.23 ⁺⁺	.15	.41 ⁺⁺	.33
Konstante		4.61		2.33		3.09		3.64		0.68
Multiple Korrelation		.44 ⁺⁺		.42 ⁺⁺		.29 ⁺⁺		.35 ⁺⁺		.47 ⁺⁺
F-Wert (4/155)		9.158 ⁺⁺		8.222 ⁺⁺		3.545 ⁺⁺		5.417 ⁺⁺		11.049 ⁺⁺

⁺⁺ p < .01; ⁺ p < .05

Tabelle 60

Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen des Wichtungsmodells mit den sozialen Komponenten für die Reaktionsalternativen (a bis e) in Situation B ("Karikatur")

Prädiktor	Reaktion a		Reaktion b		Reaktion c		Reaktion d		Reaktion e	
	r _{crit}	Beta	r _{crit}	Beta	r _{crit}	Beta	r _{crit}	Beta	r _{crit}	Beta
(1) Kollegen	.22 ⁺⁺	.10	.38 ⁺⁺	.32	.23 ⁺⁺	.11	.36 ⁺⁺	.31	.38 ⁺⁺	.24
(2) Eltern	.25 ⁺⁺	.10	.14	-.06	.14	-.02	.19 ⁺	.00	.32 ⁺⁺	-.02
(3) Schüler	.32 ⁺⁺	.21	.27 ⁺⁺	.16	.39 ⁺⁺	.31	.26 ⁺⁺	.12	.48 ⁺⁺	.35
(4) Psychologen	.24 ⁺⁺	.14	.25 ⁺⁺	.08	.27 ⁺⁺	.12	.22 ⁺⁺	.09	.38 ⁺⁺	.14
Konstante		3.46		2.88		1.31		0.92		3.23
Multiple Korrelation		.38 ⁺⁺		.43 ⁺⁺		.42 ⁺⁺		.40 ⁺⁺		.55 ⁺⁺
F-Wert (4/155)		6.657 ⁺⁺		8.585 ⁺⁺		8.339 ⁺⁺		7.515 ⁺⁺		17.020 ⁺⁺

⁺⁺p < .01; ⁺p < .05

Tabelle 61

Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen des Wichtungsmodells mit den sozialen Komponenten für die Reaktionsalternativen (a bis e) in Situation C ("Benotung")

Prädiktor	Reaktion a		Reaktion b		Reaktion c		Reaktion d		Reaktion e	
	r _{Crit}	Beta	r _{Crit}	Beta	r _{Crit}	Beta	r _{Crit}	Beta	r _{Crit}	Beta
(1) Kollegen	.19 ⁺	.01	.41 ⁺⁺	.28	.46 ⁺⁺	.36	.42 ⁺⁺	.11	.19 ⁺	-.06
(2) Eltern	.16 ⁺	.00	.31 ⁺⁺	.00	.37 ⁺⁺	.11	.45 ⁺⁺	-.05	.26 ⁺⁺	.89
(3) Schüler	.22 ⁺⁺	.06	.31 ⁺⁺	.08	.36 ⁺⁺	.15	.51 ⁺⁺	.27	.18 ⁺	-.87
(4) Psychologen	.35 ⁺⁺	.31	.40 ⁺⁺	.25	.21 ⁺⁺	-.02	.59 ⁺⁺	.41	.35 ⁺⁺	.37
Konstante		0.83		0.87		5.09		0.78		0.97
Multiple Korrelation		.36 ⁺⁺		.49 ⁺⁺		.50 ⁺⁺		.64 ⁺⁺		.44 ⁺⁺
F-Wert (4/155)		5.686 ⁺⁺		12.088 ⁺⁺		13.041 ⁺⁺		26.839 ⁺⁺		9.397 ⁺⁺

⁺⁺ p < .01; ⁺ p < .05

$$P_{ih} = b_o + \sum_g b_g (K_{ig} B_{igh}) \quad (32)$$

Die regressionsanalytischen Ergebnisse sind in den Tabellen 59 (Situation A), 60 (Situation B) und 61 (Situation C) wiedergegeben.

Für alle 15 Reaktionsalternativen werden statistisch signifikante multiple Korrelationen und signifikante F-Werte erreicht, was Arbeitshypothese H 11 bestätigt. Auch hier zeigt sich, daß die multiplen Korrelationskoeffizienten des Wichtungsmodells generell etwas höher liegen als die einfachen Prädiktor-Kriterium-Korrelationen des Produktsummen-Modells (siehe dazu Tabelle 47). Die regressionsanalytischen Gewichte weisen darauf, daß für die autokratisch formulierten Reaktionsalternativen Aa, Ab, Bb und Bd vor allem Kollegenwahrnehmungen einen hohen Vorhersagebeitrag liefern. Bei den sozialintegrativ formulierten Alternativen liegen dagegen stärkere Unterschiede vor: den höchsten prognostischen Beitrag für Reaktion Ac liefert die Psychologenwahrnehmung, für Reaktion Ad die Elternwahrnehmung und für die Reaktionen Ba und Be die Schülerwahrnehmungen. Handlungspräferenzen bei den "laissez-faire" formulierten Alternativen lassen sich am besten durch Psychologenwahr-

nehmung (Ae) bzw. Schülerwahrnehmungen (Bc) vorhersagen. In Situation C ("Benotung") fallen die relativ hohen Einzelbeträge der Psychologen- und Kollegenwahrnehmungen (oder -Orientierungen) auf; nur bei der Reaktionsalter-native C_e (Note "mangelhaft" geben) werden Eltern- und Schülerwahrnehmungen für die Vorhersage relevanter.

6.7.3 Gewichtetes Gesamtmodell

Die Vorhersagefunktion des gewichteten multiplikativen Gesamtmodells lautet (siehe auch Kapitel 2.1.1.5):

$$P_{ih} = b_o + \sum_z b_z (V_{iz} I_{ihz}) + \sum_g b_g (K_{ig} B_{igh}) \quad (18)$$

Wie Tabellen 62, 63 und 64 zeigen, kann auch Arbeitshypothese H 12 angenommen werden: das gewichtete Gesamtmodell (aus gewichtetem Valenz- und gewichtetem sozialen Modell) ermöglicht die signifikante Vorhersage der direkt erhobenen Präferenzurteile bei allen 15 Handlungsalternativen. Die regressionsanalytischen Gewichte erlauben allerdings weitergehende Interpretationen als die, die beim Produktsummen-Modell möglich sind. Die Beta-Gewichte weisen auf erhebliche reaktionsspezifische Unterschiede im Vorhersagebeitrag der einzelnen Prädiktoren, die ja nun sowohl Zielbereichs-Orientierungen als auch Bezugsgruppen-Orientierungen umfassen. Exemplarisch

Tabelle 62

Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen des Wichtungsmodells (alle Komponenten) für die Reaktionsalternativen (a bis e) in Situation A ("Abschreiben")

Prädiktor	Reaktion a		Reaktion b		Reaktion c		Reaktion d		Reaktion e	
	r _{Crit}	Beta	r _{Crit}	Beta	r _{Crit}	Beta	r _{Crit}	Beta	r _{Crit}	Beta
(1) Objektivität	.15	.04	.28 ⁺⁺	.08	.27 ⁺⁺	.14	.15	.02	.23 ⁺⁺	.06
(2) Disziplin	.23 ⁺⁺	.13	.31 ⁺⁺	.21	.32 ⁺⁺	.15	.28 ⁺⁺	.19	.27 ⁺⁺	.06
(3) Fleiß	.08	-.01	.35 ⁺⁺	.12	.25 ⁺⁺	-.03	.14	-.11	.41 ⁺⁺	.23
(4) log. Denken	.08	.01	.06	-.08	.25 ⁺⁺	-.10	.17 ⁺	.00	.26 ⁺⁺	.11
(5) Kreativität	.12	.00	.12	-.06	.32 ⁺⁺	.19	.21 ⁺⁺	.09	.16 ⁺	.01
(6) nüchterne Atm.	.15	.11	.26 ⁺⁺	.10	.19 ⁺	.06	-.09	-.15	.13	-.07
(7) freundl. Atm.	.26 ⁺⁺	.11	.30 ⁺⁺	.14	.15	.07	.16 ⁺	.02	.23 ⁺⁺	.04
(8) Selbstvertrauen	.27 ⁺⁺	.13	.30 ⁺⁺	.11	.26 ⁺⁺	.11	.20 ⁺	.02	.08	-.08
(9) Selbstkontrolle	.10	-.05	.40 ⁺⁺	.17	.36 ⁺⁺	.16	.15	.06	.18 ⁺	-.08
(10) Wissen	.05	-.06	.18 ⁺	.06	.11	-.03	.21 ⁺⁺	.14	.21 ⁺⁺	-.01
(11) Kollegen	.28 ⁺⁺	.18	.33 ⁺⁺	.13	.20 ⁺	.06	.14	-.10	.25 ⁺⁺	.13
(12) Eltern	.21 ⁺⁺	-.04	.22 ⁺⁺	.05	.14	.07	.29 ⁺⁺	.20	.13	-.05
(13) Schüler	.37 ⁺⁺	.24	.32 ⁺⁺	.19	.07	-.07	.29 ⁺⁺	.09	.29 ⁺⁺	.18
(14) Psychologen	.29 ⁺⁺	.05	.18 ⁺	.01	.24 ⁺⁺	.14	.23 ⁺⁺	.11	.41 ⁺⁺	.25
Konstante		4.92		3.24		3.51		4.02		1.86
Multiple Korrelation		.50 ⁺⁺		.65 ⁺⁺		.52 ⁺⁺		.46 ⁺⁺		.56 ⁺⁺
F-Wert (14/145)		3.510 ⁺⁺		7.451 ⁺⁺		3.861 ⁺⁺		2.816 ⁺⁺		4.773 ⁺⁺

⁺⁺p < .01; ⁺p < .05

a genaue Formulierung der Prädiktoren in Anhang 2.

Tabelle 63

Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen des Wichtigkeitsmodells (alle Komponenten) für die Reaktionsalternativen (a bis e) in Situation B ("Karikatur")

Prädiktor	Reaktion a		Reaktion b		Reaktion c		Reaktion d		Reaktion e	
	r_{crit}	Beta	r_{crit}	Beta	r_{crit}	Beta	r_{crit}	Beta	r_{crit}	Beta
(1) Objektivität	.13	.10	.22 ⁺⁺	.00	.27 ⁺⁺	.21	.17 ⁺	-.02	.17 ⁺	-.01
(2) Disziplin	.16 ⁺	.05	.16 ⁺	.06	.16 ⁺	.06	.18 ⁺	.11	.30 ⁺⁺	.05
(3) Fleiß	.37 ⁺⁺	.21	.24 ⁺⁺	.05	.10	-.07	.20 ⁺	.05	.31 ⁺⁺	.12
(4) log. Denken	.06	-.08	.07	-.02	.08	.12	.10	-.07	.10	-.04
(5) Kreativität	.15	.00	.26 ⁺⁺	.13	.06	-.06	.23 ⁺⁺	.11	.20 ⁺	.02
(6) nüchterne Atm.	-.09	-.11	.19 ⁺	.09	.12	.11	.20 ⁺	.14	.01	-.02
(7) freundl. Atm.	.36 ⁺⁺	.30	.31 ⁺⁺	.10	.16 ⁺	.18	.32 ⁺⁺	.25	.29 ⁺⁺	.23
(8) Selbstvertrauen	.20 ⁺	-.20	.27 ⁺⁺	.08	.09	-.01	.14	-.13	.19 ⁺	-.16
(9) Selbstkontrolle	.19 ⁺	.13	.10	-.04	.01	-.08	.16 ⁺	.01	.22 ⁺⁺	.12
(10) Wissen	.07	.00	-.02	-.10	-.04	-.11	.02	-.03	.06	-.08
(11) Kollegen	.22 ⁺⁺	.10	.38 ⁺⁺	.25	.23 ⁺⁺	.08	.36 ⁺⁺	.23	.38 ⁺⁺	.24
(12) Eltern	.25 ⁺⁺	.06	.14	-.03	.14	-.03	.19 ⁺	.02	.32 ⁺⁺	-.02
(13) Schüler	.32 ⁺⁺	.13	.27 ⁺⁺	.10	.39 ⁺⁺	.34	.26 ⁺⁺	.11	.48 ⁺⁺	.32
(14) Psychologen	.24 ⁺⁺	.06	.25 ⁺⁺	.05	.27 ⁺⁺	.06	.22 ⁺⁺	.08	.38 ⁺⁺	.11
Konstante		3.44		3.69		1.91		1.74		2.97
Multiple Korrelation		.54 ⁺⁺		.50 ⁺⁺		.52 ⁺⁺		.52 ⁺⁺		.62 ⁺⁺
F-Wert (14/145)		4.239 ⁺⁺		3.518 ⁺⁺		3.816 ⁺⁺		3.762 ⁺⁺		6.554 ⁺⁺

⁺⁺ $p < .01$; ⁺ $p < .05$

a genaue Formulierung der Prädiktoren in Anhang 2.

Tabelle 64

Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen des Wichtungsmodells (alle Komponenten) für die Reaktionsalternativen (a bis e) in Situation C ("Benotung")

Prädiktor	Reaktion a		Reaktion b		Reaktion c		Reaktion d		Reaktion e	
	r _{crit}	Beta	r _{crit}	Beta	r _{crit}	Beta	r _{crit}	Beta	r _{crit}	Beta
(1) Objektivität	.23 ⁺⁺	.14	.46 ⁺⁺	.28	.36 ⁺⁺	.26	.46 ⁺⁺	.23	.12	.09
(2) Disziplin	.23 ⁺⁺	.12	.30 ⁺⁺	.10	.19 ⁺	-.11	.17 ⁺	-.17	.15	.11
(3) Fleiß	.22 ⁺⁺	.16	.41 ⁺⁺	-.01	.24 ⁺⁺	.14	.26 ⁺⁺	-.02	.04	.07
(4) log. Denken	.09	-.03	.32 ⁺⁺	-.06	.23 ⁺⁺	.16	.14	.11	.08	.09
(5) Kreativität	.12	.04	.33 ⁺⁺	.03	.09	-.05	.08	-.08	-.02	-.02
(6) nüchterne Atm.	.07	-.06	.29 ⁺⁺	.05	.14	.01	.34 ⁺⁺	.14	.02	-.03
(7) freundl. Atm.	.09	-.05	.38 ⁺⁺	.19	.15	.01	.28 ⁺⁺	-.03	.00	-.14
(8) Selbstvertrauen	.13	-.05	.35 ⁺⁺	.02	.05	-.13	.27 ⁺⁺	.15	.04	.04
(9) Selbstkontrolle	.12	-.01	.31 ⁺⁺	-.07	.11	-.08	.20 ⁺	-.01	.07	.05
(10) Wissen	.10	-.03	.35 ⁺⁺	.12	.11	.01	.13	-.01	.04	-.15
(11) Kollegen	.19 ⁺	.02	.41 ⁺⁺	.19	.46 ⁺⁺	.30	.42 ⁺⁺	.09	.19 ⁺	-.08
(12) Eltern	.16 ⁺	.03	.31 ⁺⁺	-.02	.37 ⁺⁺	.14	.45 ⁺⁺	-.03	.26 ⁺⁺	.88
(13) Schüler	.22 ⁺⁺	-.01	.31 ⁺⁺	.03	.36 ⁺⁺	.05	.51 ⁺⁺	.22	.18 ⁺	-.85
(14) Psychologen	.35 ⁺⁺	.33	.40 ⁺⁺	.16	.21 ⁺⁺	.03	.59 ⁺⁺	.34	.35 ⁺⁺	.40
Konstante		1.03		2.22		4.90		1.56		1.12
Multiple Korrelation		.45 ⁺⁺		.63 ⁺⁺		.58 ⁺⁺		.70 ⁺⁺		.47 ⁺⁺
F-Wert (14/145)		2.567 ⁺⁺		6.766 ⁺⁺		5.337 ⁺⁺		9.935 ⁺⁺		3.214 ⁺⁺

⁺⁺ p < .01; ⁺ p < .05

^a genaue Formulierung der Prädiktoren in Anhang 2.

sei auf die Handlungsalternativen Ac, Ba, Be und Ce verwiesen. Haben bei der Alternativen Ab und Ba vor allem Zielbereichs-Orientierungen hohe Beta-Gewichte, so sind dies bei den Alternativen Be und Ce Bezugsgruppen-Orientierungen. Bei den meisten der Reaktionsmöglichkeiten liegen jedoch Vermischungen beider Prädiktorenbereiche vor.

Vorzeichenwechsel bei den Beta-Gewichten in den multiplen Regressionsanalysen zu den Varianten des Wichtungsmodells (siehe Tabellen 56 bis 64) deuten allerdings auf methodische Probleme, auf die im letzten Kapitel eingegangen wird (Kapitel 7). Es kann aber konstatiert werden, daß negative Prädiktorkriteriums-Korrelationen und negative Beta-Gewichte in einem Motivationsmodell wie dem instrumentalitätstheoretischen Ansatz auf Mängel verweisen, die bei der Gleichgewichtung der multiplikativen Modellkomponenten in der additiven Aggregation (also bei den Produktsummenmodellen) nicht aufgedeckt werden können.

Rein analytisch wurde schon festgestellt (siehe Kapitel 4.1.2.2), daß instrumentalitätstheoretische Wichtungsmodelle als liberalisierte Ansätze zumindest die gleiche prognostische Effizienz haben müssen wie die Produktsummenmodelle. Läge nun die prognostische Kraft der Wichtungsmodelle signifikant höher als die der Produktsummenmodelle, so wäre dies ein weiterer Hinweis auf die Unangemessenheit der gleichgewichtenden

Tabelle 65

Multiple Korrelationen der direkt erhobenen Reaktionspräferenzen (a bis e) in den Situationen (A bis C) mit den Prädiktoren aus dem Produktsummen-Modell und dem Wichtungsmodell und Signifikanz der Differenzen zwischen den multiplen Korrelationskoeffizienten

Kriterium	Produktsummen- Modell	Wichtungs- Modell	Signifikanz der Differenz
	R_p	R_w	F_{14}^{143}
a A	.45 ⁺⁺	.50 ⁺⁺	0,690
b A	.60 ⁺⁺	.65 ⁺⁺	1,057
c A	.43 ⁺⁺	.52 ⁺⁺	1,259
d A	.43 ⁺⁺	.46 ⁺⁺	0,388
e A	.50 ⁺⁺	.56 ⁺⁺	1,051
a B	.44 ⁺⁺	.54 ⁺⁺	1,439
b B	.44 ⁺⁺	.50 ⁺⁺	0,817
c B	.37 ⁺⁺	.52 ⁺⁺	1,819 ⁺
d B	.45 ⁺⁺	.52 ⁺⁺	0,979
e B	.57 ⁺⁺	.62 ⁺⁺	1,005
a C	.33 ⁺⁺	.45 ⁺⁺	1,149
b C	.60 ⁺⁺	.63 ⁺⁺	0,681
c C	.51 ⁺⁺	.58 ⁺⁺	1,238
d C	.63 ⁺⁺	.70 ⁺⁺	2,003 ⁺
e C	.32 ⁺⁺	.47 ⁺⁺	1,882 ⁺

⁺⁺ $p < .01$; ⁺ $p < .05$

additiven Aggregation, die in den meisten Arbeiten vorgenommen wird (siehe Kapitel 2.1). In Tabelle 65 sind daher die bislang schon in verschiedenen Tabellen getrennt aufgeführten multiplen Korrelationskoeffizienten für die Vorhersageleistungen des Produktsummenmodells (R_p ; siehe auch Tabelle 47) und des Wichtungsmodells (R_w ; siehe auch Tabellen 62 bis 64) zusammengefaßt. Es werden nur die Koeffizienten der Gesamtmodelle aufgeführt, die sowohl die Valenz- als auch die soziale Modellkomponente umfassen, da die prognostische Überlegenheit der Gesamtmodelle für beide Verrechnungsvarianten deutlich wurde. In Tabelle 65 sind nun zusätzlich die Ergebnisse der Signifikanzprüfungen der Differenzen zwischen den multiplen Korrelationskoeffizienten von Produktsummen- und Wichtungsmodell aufgeführt. Es zeigt sich, daß das Wichtungsmodell dem Produktsummenmodell bei 3 der insgesamt 15 Handlungsalternativen prognostisch signifikant überlegen ist; bei den 12 weiteren Handlungsalternativen liegt seine Vorhersageeffizienz nur geringfügig (d.h. statistisch nicht signifikant) über der des Produktsummenmodells. Die Unangemessenheit der Gleichgewichtung der multiplikativen Modellkomponenten nach dem üblichen Vorgehen (instrumentalitäts-theoretische Produktsummenmodelle) kann hier also zumindest für drei Vorhersagen empirisch durch statistisch signifikante Befunde belegt werden.

Zusammenfassend kann gesagt werden, daß instrumentalitäts-theoretische Wichtungsmodelle in einigen Fällen zu einer

statistisch bedeutsamen Erhöhung der Varianzaufklärung bei direkt erhobenen pädagogischen Handlungspräferenzen führen. Sie haben zudem den Vorteil, daß nicht nur summarische, sondern auch differenzierte Aussagen über den relativen Beitrag einzelner Prädiktoren zur Vorhersage gemacht werden können. Als liberalisierte Verrechnungsvarianten des instrumentalitätstheoretischen Ansatzes sollten sie in weiteren Untersuchungen eingesetzt und überprüft werden.

6.8 ZUSAMMENFASSUNG

19 Arbeitshypothesen zur intra- und interindividuell orientierten Vorhersage pädagogischer Handlungspräferenzen in erziehungsschwierigen Situationen werden in einer Stichprobe von 120 Lehrern (61 Grund- und Hauptschullehrer; 59 Gymnasiallehrer) und 40 Lehramtskandidaten überprüft (Fragebogendaten). Neben den Befunden zur Prüfung des instrumentalitätstheoretischen Modells erzieherischen Verhaltens werden die Ergebnisse zu den einzelnen Modellvariablen (Erziehungszielbewertungen, Handlungspräferenzen, perzipierte Handlungsverfügbarkeiten, Bezugsgruppenwahrnehmungen), zur Berufszufriedenheit (allgemein und bereichsspezifisch), zu differentialpsychologischen Variablen (Kontrollüberzeugungen, Machiavellismus, Konservatismus, direktive Einstellung und Extraversion) und zu subjektiven Situationswahrnehmungen (situative Komplexi-

tät, 'dominance', 'pleasure', 'arousal') ausführlich dargestellt. Die modellorientierten multivariaten Analysen ergaben u.a.: (1) durch alle verwendeten Verrechnungsvarianten der Instrumentalitätstheorie können direkt erhobene pädagogische Handlungspräferenzen signifikant vorhergesagt werden; der instrumentalitätstheoretische Ansatz konnte sowohl für die Vorhersage intraindividueller Präferenzunterschiede zwischen Handlungsalternativen ("within-subject analysis") als auch für die Vorhersage interindividueller Präferenzunterschiede bei einzelnen Handlungsalternativen ("across-subject analysis") bestätigt werden; (2) es konnten keine konsistenten Beziehungen zwischen Persönlichkeitsvariablen und der Vorhersagegenauigkeit der instrumentalitätstheoretischen Modellvarianten festgestellt werden; Kontrollüberzeugungen, Machiavellismus, Konservatismus, direkte Einstellung und Extraversion sind demnach keine den Geltungsbereich des Ansatzes zur Vorhersage pädagogischer Handlungspräferenzen einschränkende Faktoren; (3) intersituative Differenzen im Vorhersagewert der theoretischen Modelle kovariieren mit der wahrgenommenen Handlungsverfügbarkeit, der wahrgenommenen persönlichen Handlungsfreiheit und der perzipierten situativen Komplexität; (4) das Produktsummenmodell, das neben den instrumentalitätstheoretischen Komponenten 'Valenzmodell' und 'soziales Modell' die Variable der subjektiven Handlungsverfügbarkeit umfaßt, ist reduzierten Produktsummen-Modellen in der Vorhersage pädagogischer Handlungs-

präferenzen überlegen; (5) instrumentalitätstheoretische Wichtungsmodele erbringen zwar nur bei wenigen Reaktionsalternativen eine signifikant höhere Vorhersageleistung als die Produktsummenmodelle, sie verfügen aber über den Vorteil, daß der relative Beitrag der einzelnen Prädiktoren zur Vorhersage differenzierter interpretiert werden kann.

7 FOLGERUNGEN FÜR DIE ANALYSE HANDUNGSLEITENDER KOGNITIONEN

Die Tauglichkeit des instrumentalitätstheoretischen Ansatzes zur Analyse und Vorhersage pädagogischer Handlungspräferenzen in erzieherischen Problemsituationen konnte in der vorliegenden Arbeit erneut bestätigt werden. Über die Befunde früherer Untersuchungen zur empirischen Prüfung dieses Modellansatzes (vgl. BRIM et al. 1962; KRAMPEN & BRANDTSTÄDTER 1978; BRANDTSTÄDTER, KRAMPEN & SCHWAB 1979; KRAMPEN, LEHMANN & HAAG 1980) hinausgehend, konnte gezeigt werden, daß verschiedene Verrechnungsvarianten der Instrumentalitätstheorie bei einem Datensatz sowohl die Vorhersage intraindividuellder Präferenzunterschiede zwischen Handlungsalternativen in einer gegebenen Situation als auch die Vorhersage interindividuellder Präferenzunterschiede bei einzelnen Handlungsalternativen ermöglichen. Ebenso wie in den früheren Arbeiten wurde auch hier eine interindividuell und intersituativ variierende Genauigkeit der Modellvorhersagen fest-

gestellt. Die aus den Befunden von KRAMPEN & BRANDTSTÄDTER (1978) und aus den Erwartungs-Wert-Theorien abgeleiteten Hypothesen zu persönlichkeitspezifischen Geltungsbereichseinschränkungen konnten jedoch nicht bestätigt werden. Die Vorhersagegenauigkeit der Instrumentalitätstheorie für pädagogische Handlungspräferenzen ist demnach unabhängig von individuellen Kontrollüberzeugungen, Machiavellismus, Konservatismus, direktiver Einstellung und Extraversion; das gleiche gilt - mit einer Ausnahme - für die demographischen Merkmale Geschlecht, Alter und Schultyp, an dem unterrichtet wird. Die Befunde anderer Arbeiten, in denen etwa die Kontrollüberzeugungen oder Machiavellismus als bedeutsame den Geltungsbereich der Instrumentalitätstheorie einschränkende Variablen ermittelt wurden (vgl. etwa REICHELT 1975; HENSON 1976; LIED & PRICHARD 1976; GILES 1977; KRAMPEN 1979a), konnten also für den Bereich des Lehrerverhaltens nicht bestätigt werden. Die Bedeutung dieser Variablen für Lehrer- oder Erziehverhalten allgemein wird damit freilich nicht bestritten (sie ist durch eine Reihe von Untersuchungsbefunden belegt; vgl. etwa MURRAY & STAEBLER 1974; BIGGERS 1977; MIELKE 1978; KYRIACOU & SUTCLIFFE 1979); es kann aber festgestellt werden, daß sie bei den hier verwendeten drei erziehungsschwierigen Situationen keine Grenzbedingungen für den prognostischen Wert der Instrumentalitätstheorie sind.

Situationsspezifische Geltungsbereichseinschränkungen konnten dagegen ermittelt werden. Instrumentalitätstheoretische

Vorhersagen gelingen besser, wenn das Handlungssubjekt die Handlungssituation als wenig oder sehr komplex und als gering oder sehr stark normiert wahrnimmt. Dies steht in Einklang mit der etwa von KIRSCH (1977²) getroffenen Differenzierung von Handlungssituationen in Routine- und Problemsituationen. Da die Vorhersagequalität instrumentaltätstheoretischer Ansätze vor allem mit der Variablen der subjektiven Handlungsverfügbarkeit (vgl. auch KRAAK 1976) korvariiert, konnten durch die Erweiterung der Vorhersagefunktion um diese reaktions- und situationsspezifische Variable die gemeinsamen Varianzen von Prädiktorsätzen und Kriterien statistisch bedeutsam erhöht werden. Damit werden in dieser erweiterten Version der Instrumentalitäts- und Valenz- und Instrumentalitätsschätzungen, subjektiv perzipierte Bezugsgruppenbewertungen von Handlungsalternativen, die subjektive Konformität des Handlungssubjekts zu den jeweiligen Bezugsgruppen und die subjektive Handlungsverfügbarkeit als handlungsleitende Kognitionen thematisiert. Durch die kognitiven Variablen der subjektiven Bezugsgruppen-Orientierung und der subjektiven Handlungsverfügbarkeit wird im übrigen nicht nur der Geltungsbereich instrumentaltätstheoretischer Vorhersagen erhöht, sondern es wird auch ein Problem dieser Ansätze aufgegriffen, das etwa GROEBEN (1979, p. 63) als das Problem der "Wertigkeit von Handlung selbst" bezeichnet:

"Von ungleich größerem (ethischem) Gewicht aber ist die Berücksichtigung der Handlungswertigkeit im Hinblick auf andere (nicht unmittelbar thematische) Wertdimensionen. Denn die entscheidungstheoretische Reduktion der Rationalität um die unabhängige Bewertung der Mittel ist die wissenschaftliche Kanonisierung des 'Der Zweck heiligt die Mittel'."

(GROEBEN 1979, p. 66).

Das Valenzmodell alleine konzentriert sich auf den instrumentellen Aspekt der Handlungen, durch die Berücksichtigung der sozialpsychologischen Modellkomponente und der Variablen 'subjektive Handlungsverfügbarkeit' wird der Ansatz um Aspekte der subjektiven Handlungswertigkeit (im sozialen und idiosynkratischen Sinne) erweitert. Damit wird ein Schritt "zur Überwindung eines einseitig nutzenorientierten Zweckdenkens" (GROEBEN 1979, p. 64) getan. Gleichzeitig wird - wie oben beschrieben - der Vorhersagewert und damit der Geltungsbereich der Instrumentalitätstheorie erhöht; problematisch bleibt dabei freilich die konzeptuelle und auch empirisch nachgewiesene Abhängigkeit der Modellkomponenten 'soziales Modell' und 'subjektive Handlungsverfügbarkeit'.

Der zweite thematische Schwerpunkt der dargestellten Untersuchung betrifft den Vergleich von instrumentalitätstheoretischen Produktsummen- und Wichtungsmo-~~del~~len. Die Elimination der Gleichgewichtungsannahme, die in den Produktsummen-Modellen steckt, führt zu einem ebenfalls regressionsanalytisch zu prüfenden Wichtungsmo-~~del~~l, dessen prognostische Überlegenheit zum Pro-

duktsummen-Modell bei einigen Handlungsalternativen belegt werden konnte. Die empirische Prüfung der Wichtungsmodelle verdeutlicht, daß es z.T. erhebliche Unterschiede im Vorher-sagebeitrag einzelner Zielbereichs- und Bezugsgruppenorientierungen für pädagogische Handlungspräferenzen gibt. Ein wesentliches methodologisches Problem zeigte sich an dieser Stelle. Sowohl bei den Prädiktor-Kriterium-Korrelationen als auch bei den regressionsanalytischen Gewichten kam es bei der Prüfung der Wichtungsmodelle zu Vorzeichenwechsel, die nicht eindeutig zu interpretieren sind (siehe hierzu etwa auch DARLINGTON 1968). Eine Ursache dafür kann in der Erhebung der Valenzwerte gesehen werden, in der neben Nullbewertungen (bei denen der jeweilige Zielbereich mit dem Valenz-Instrumentalitäts-Produkt Null verrechnet wird) nur positive Zielbewertungen möglich waren. Dies ist ein Charakteristikum der Wertpunkteverteilung, die als Erhebungsmethode aus normativen Verwendungen entscheidungstheoretischer Überlegungen (also zur Optimierung von Entscheidungsprozessen) übernommen worden ist (vgl. BÖHRET & NAGEL 1969; ähnliches gilt auch für die Verfahren in der multiattributen Nutzentheorie; vgl. etwa EDWARDS & GUTTENTAG 1975; KASUBECK & ASCHENBRENNER 1978). Bei deskriptiv orientierten instrumentalitätstheoretischen Analysen ist dieses Vorgehen jedoch nur bedingt sinnvoll, nämlich nur dann, wenn der handlungsrelevante Zielbereich durch positive Zielsetzungen erschöpfend abgebildet werden kann. Diese Voraussetzung ist jedoch sicher-

lich bei pädagogischem Handeln nicht angebracht (man betrachte etwa nur die zehn Zielformulierungen in Anhang 2). Folgeuntersuchungen sollten daher alle Modellvariablen, also auch die Valenzschätzungen, auf bipolaren Skalen erheben, um auch negative Zielbewertungen, denen ebenso wie den positiven ein handlungssteuernder Wert zukommt, abdecken zu können. Durch dieses methodische Vorgehen werden Vorzeichenwechsel der Art, wie sie hier bei der empirischen Prüfung der Wichtungsmodelle aufgetreten sind, reduziert bzw. eindeutig interpretierbar.

Ohne noch einmal auf die Kausalitätsproblematik instrumentalitätstheoretischer Analysen einzugehen (siehe Kapitel 2), kann hier doch konstatiert werden, daß die handlungssteuernde und/oder handlungsrechtfertigende Bedeutung instrumentalitätstheoretischer Variablen bestätigt werden konnte. Wie weiter oben schon aufgeführt, stellen instrumentalitätstheoretische Ansätze nicht den Anspruch, die Realität der Handlungsentstehung vollständig abzubilden. Individuen ziehen kaum alle Handlungsalternativen, alle prinzipiell möglichen Handlungsfolgezustände, alle zugehörigen Instrumentalitätsschätzungen etc. in Betracht; sie entscheiden sich auch wohl kaum durch ein bewußtes Aufrechnen nach den vorgelegten Formeln und Vorhersagefunktionen. Instrumentalitätstheorien und ihre Erweiterungen versuchen durch Approximation die für Handlungspräferenzen und -entscheidungen bedeutsamen kognitiven

Variablen und Prozesse aufzuzeigen und deren Einfluß auf die Handlungsauswahl zu beschreiben. Die vorliegende Arbeit konzentrierte sich dabei auf die "klassischen" instrumentalitätstheoretischen Variablen der Valenzen (Bewertungen von Handlungszielen) und der Instrumentalitäten (subjektive Wahrscheinlichkeit, daß durch eine bestimmte Handlung ein bestimmtes Ziel erreicht wird) und auf die in verschiedenen Erweiterungen der Instrumentalitätstheorie enthaltenen Variablen der subjektiv perzipierten Bezugsgruppenbewertungen von Handlungsalternativen, der subjektiven Konformität eines Handlungssubjektes zu verschiedenen Bezugsgruppen und der subjektiven Handlungsverfügbarkeit. Modellerweiterungen sind hier natürlich in verschiedenster Form möglich. Zunächst ist hier an die bei KRAMPEN & BRANDTSTÄDTER (1980) dargestellte selbstkonzepttheoretische Modellvariante zu denken, bei der davon ausgegangen wird, daß Erzieher Handlungsalternativen u.a. mit Bezug auf die Instrumentalität oder "Diagnostizität" der Handlungen für die Selbstattribution subjektiv erwünschter oder unerwünschter Persönlichkeitsmerkmale auswählen. Analog zum instrumentalitätstheoretischen Grundmodell wird ein Verfahren vorgeschlagen, um die selbstkonzeptspezifische Bewertung von Handlungsalternativen durch ein Handlungssubjekt zu bestimmen. Dabei werden subjektive Bewertungen von Selbstkonzeptmerkmalen (im Sinne von Valenzschätzungen) mit subjektiven Diagnostizitäten (im Sinne von Instrumentalitäts-

schätzungen), die nach aus dem BAYES-Theorem (vgl. etwa PHILLIPS 1973) abgeleiteten Strategien erfaßt werden können, verbunden (siehe hierzu KRAMPEN & BRANDTSTÄDTER 1980). Es liegt nun nahe, die in der vorliegenden Arbeit verwendete instrumentalitätstheoretische Vorhersagefunktion um eine solche selbstkonzeptspezifische Komponente zu erweitern. Neben dem Vorhersagewert eines solchen Gesamtmodells dürften auch insbesondere mögliche Unterschiede in den Präferenzwerten der verschiedenen Teilkomponenten von Interesse sein, um Konfliktebenen bei Handlungsentscheidungen, die gerade für erzieherisches Verhalten durch eine Reihe von Untersuchungen belegt sind (vgl. etwa TAUSCH 1958; KOCH 1972; MÜLLER-FOHRBRODT 1973; CLOETTA 1975; ZAHORIK 1977; HINSCH 1979), nicht nur konstatieren, sondern aufdecken und erklären zu können. Weitere Ansatzpunkte zur Komplementierung des Analysemodells für erzieherisches Verhalten finden sich etwa in den am BAYES-Theorem orientierten Analysen der Informationsaufnahme durch Lehrer (SHAVELSON, CADWELL & IZU 1977), der Attributionsprozesse (AJZEN & FISHBEIN 1975) und der Dynamik von Entscheidungsprozessen (KUKLA 1972; KRAUSE 1977). Zielvorstellung ist dabei insgesamt ein umfassendes Modell der Handlungsentstehung und Handlungsreflektion, wie es etwa exemplarisch und heuristisch von HOFER & DOBRICK (1978) vorgeschlagen wurde. Als Teilbereichsmodell zum Erziehverhalten kann es dann in weiterreichende theoretische Ansätze der Erziehungs- und Sozialisationsforschung integriert werden, die neben der Beschreibung, Er-

klärung und Vorhersage des Erziehverhaltens auch die anderen Aufgabenstellungen der Erziehungsstilforschung beinhalten (SCHNEEWIND 1975; LUKESCH 1980).

Empirische Prüfungen kognitionspsychologische Ansätze zum Erziehverhalten sollten dabei freilich nicht auf das Fragebogenmedium beschränkt bleiben. Quasi-naturalistische Untersuchungen (vgl. etwa SHULMAN 1965) sind hier ebenso möglich wie Laborexperimente. MITCHELL (1974) gibt etwa einen Überblick zu Laborexperimenten, die zur Prüfung instrumentalitätstheoretischer Ansätze im Bereich der Organisationspsychologie durchgeführt worden sind. Die instrumentalitätstheoretischen Variablen werden dabei als echte (zeitlich frühere) Antezedensbedingungen von offenem Verhalten gemessen oder es werden experimentalpsychologische Manipulationen dieser Variablen mit anschließenden Verhaltensbeobachtungen vorgenommen. Erst solche Experimente erlauben kausale Interpretationen instrumentalitätstheoretischer Vorhersagen; die zu anderen Verhaltensbereichen als dem Erziehverhalten vorliegenden Befunde sind hier vielversprechend (vgl. etwa ARVEY 1972; PRITCHARD & DeLEO 1973). Auch der kürzlich von Wahl (1979) vorgelegte Vorschlag eines methodischen Programms zur Erfassung subjektiver psychologischer Theorien ist eine mögliche Forschungsstrategie. Handlungsleitende bzw. handlungsrechtfertigenden Kognitionen werden hier im strukturierten Dialog erhoben; die Befunde werden dem auf Ton- oder Videoband

aufgenommenen tatsächlichen unterrichtlichen Handeln des Erziehers gegenübergestellt. Der Einsatz solcher experimenteller und naturalistischer Forschungsmethoden muß freilich auf ausreichend geklärten theoretischen Modellvorstellungen beruhen.

8 ZUSAMMENFASSUNG¹

Der Vorhersagewert instrumentalitätstheoretischer Ansätze für pädagogische Handlungspräferenzen und mögliche den Geltungsbereich der Instrumentalitätstheorie einschränkende Faktoren werden untersucht. Nach einem Überblick zu instrumentalitätstheoretischen Modellvarianten, ihren Einsatzgebieten in der Forschung und ihrer Einbettung in die Erwartungswert-Theorien wird auf kognitionspsychologische Analysen des Erziehungs- und Unterrichtsverhaltens eingegangen (Erziehen und Unterrichten als adaptives Problemlösen, als Ausdruck impliziter Theorien und als Entscheidungsprozeß). Drei Voruntersuchungen beschäftigen sich mit persönlichkeitspezifischen Geltungsbereichseinschränkungen des instrumentalitätstheoretischen Grundmodells (N = 52 Fachhochschüler), mit der Adaptation von Persönlichkeitsfragebogen (N = 151) und mit der Taxonomie und Analyse erzieherischer Problemsituationen (N = 88). An der Hauptuntersuchung (Fragebogenerhebung) beteiligten sich 120 Lehrer und 40 Lehramtskandidaten. Neben Befunden zu einzelnen Variablenkomplexen (u.a. Erziehungszielbewertungen, Handlungspräferenzen, Handlungsverfügbarkeiten, Bezugsgruppenwahrnehmungen, Berufszufriedenheit, Kontrollüberzeugungen, Situationswahrnehmungen etc.) ergaben sich die folgenden modellorientierten Ergebnisse: (1) instru-

¹ nach den Richtlinien der Zentralstelle für psychologische Information und Dokumentation (ZPID) an der Universität Trier.

mentalitätstheoretische Vorhersagen pädagogischer Handlungspräferenzen gelingen sowohl intraindividuell (Präferenzunterschiede zwischen Handlungsalternativen) als auch interindividuell (Präferenzunterschiede bei einzelnen Handlungsalternativen); (2) Kontrollüberzeugungen, Machiavellismus, Konservatismus, direktive Einstellung und Extraversion sind keine den Geltungsbereich des Ansatzes einschränkenden Faktoren; (3) intersituative Unterschiede im Vorhersagewert des Modells kovariieren mit der perzipierten Handlungsfreiheit, Handlungsverfügbarkeit und situativen Komplexität; (4) beste Vorhersage gestattet ein Produktsummen-Modell, das die Komponenten 'Valenzmodell', 'soziales Modell' und 'subjektive Handlungsverfügbarkeit' umfaßt; (5) instrumentalitätstheoretische Wichtungsmodelle erbringen zwar nur bei wenigen Handlungsalternativen eine signifikant höhere Vorhersageleistung, sie ermöglichen aber eine differenziertere Interpretation auf Prädiktorebene; als liberalisierter Ansatz der Instrumentalitätstheorie sind sie den Produktsummen-Modellen vorzuziehen.

LITERATUR

- ACKOFF, R.L. & EMERY, F.E. 1975. Zielbewußte Systeme. Anwendung der Systemforschung auf gesellschaftliche Vorgänge. Frankfurt/Main: Campus.
- ADAMS-WEBBER, J. & MIRC, E. 1976. Assessing the development of student teacher's role conceptions. *British Journal of Educational Psychology* 46, 338-343.
- ADORNO, T.W., BETTELHEIM, B., FRENKEL-BRUNSWIK, E., GUTERMAN, N., JANOWITZ, M., LEVINSON, D.J. & SANFORD, R.N. 1950. The authoritarian character. New York: Harper (Übersetzung: 1968. Der autoritäre Charakter. Amsterdam: DeMunter).
- AJZEN, I. & FISHBEIN, M. 1970. The prediction of behavior from attitudinal and normative variables. *Journal of Experimental Social Psychology* 6, 466-487.
- AJZEN, I. & FISHBEIN, M. 1972. Attitudes and normative beliefs as factors influencing behavioral intentions. *Journal of Personality & Social Psychology* 21, 1-9.
- AJZEN, I. & FISHBEIN, M. 1973. Attitudinal and normative variables as predictors of specific behavior. *Journal of Personality & Social Psychology* 27, 41-57.
- AJZEN, I. & FISHBEIN, M. 1975. A Bayesian analysis of attribution processes. *Psychological Bulletin* 82, 261-277.
- ANGLEITNER, A., BIERHOFF, H.W. & RUDINGER, G. 1975. Some research with German versions of SR-inventories of anxiousness (SR-GTA) and anxiousness and hostility (SR-AH-EP 68). Bonn: Bericht 4 aus dem psychologischen Institut der Universität Bonn.
- ANTOCH, R.F. 1974. Hält der KSE, was er verspricht? *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 21, 351.
- ANTOCH, R.F. 1975. Resümee zum KSE. Ein Nachwort des Kritikers zur Entgegnung des Autors. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 22, 255.
- ARNOLD, H.J. & EVANS, M.G. 1979. Testing multiplicative models does not require ratio scales. *Organizational Behavior and Human Performance* 24, 41-59.
- ARVEY, R.D. 1972. Task performance as a function of perceived effort-performance and performance-reward contingencies. *Organizational Behavior and Human Performance* 8, 423-433.

- ASTIN, A.W. & HOLLAND, J.L. 1961. The environmental assessment technique: A way to measure college environments. *Journal of Educational Psychology* 52, 308-316.
- ATKINSON, J.W. 1957. Motivational determinants of risktaking behavior. *Psychological Review* 64, 359-372.
- ATKINSON, J.W. 1964. An introduction to motivation. Princetown: Van Nostrand (Übersetzung: 1975. Einführung in die Motivationsforschung. Stuttgart: Klett).
- ATKINSON, J.W. & BIRCH, D. 1970. The dynamics of action. New York: Wiley.
- BARON, R.A. 1968. Authoritarianism, locus of control, and risk-taking. *Journal of Psychology* 68, 141-143.
- BARRES, E. 1977. Zur Effektivität erziehungspsychologischer Trainingsseminare. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 24, 154-163.
- BASTINE, R. 1971. Fragebogen zur direktiven Einstellung (F-D-E). Göttingen: Hogrefe.
- BEACH, L.R., CAMPBELL, F.L. & TOWNES, B.D. 1979. Subjective expected utility and the prediction of birth-planning decisions. *Organizational Behavior and Human Performance* 24, 18-28.
- BEACH, L.R., TOWNES, B.D., CAMPBELL, F.L. & KEATING, G.W. 1976. Developing and testing a decision aid for birth planning decisions. *Organizational Behavior and Human Performance* 15, 99-116.
- BECHMANN, A. 1979. Nutzwertanalysen und soziale Indikatoren. In: KLAGES, H. & KMIECIAK, P. (Ed.) Wertwandel und gesellschaftlicher Wandel. Frankfurt/Main: Campus. p. 517-529.
- BECK, A.T. 1972. Depression. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- BECK, A.T., WEISSMAN, A., LESTER, D. & TREXLER, L. 1974. The measurement of pessimism: The hopelessness scale. *Journal of Consulting & Clinical Psychology* 42, 861-865.
- BECKER, G. 1975. Auf dem Wege zu einer Taxonomie des Lehrerverhaltens. *Unterrichtswissenschaft* 4, 35-54.
- BECKER, G.M. 1962. Decision making: Objective measures of subjective probability and utility. *Psychological Review* 69, 136-148.

- BECKER, P., SCHNEIDER, J. & SCHUMANN, C. 1975. Über die Bereichsspezifität der Angstneigung. Ein Beitrag zur situationsbezogenen Eigenschaftsmessung. *Psychologische Beiträge* 17, 112-132.
- BEHLING, O. & STARKE, F.A. 1973. The postulates of expectancy theory. *Academy of Management Journal* 16, 373-386.
- BELL, R.Q. 1968. A reinterpretation of the direction of effects in studies of socialization. *Psychological Review* 75, 81-95.
- BELSCHNER, W. & SPÄTH, H. 1977. Versuch einer Kategorisierung von erzieherischen Situationsdefinitionen. Oldenburg: Fachbereich I der Universität Oldenburg (unveröffentlichtes Manuskript).
- BERNHARDSON, C.S. & FISHER, R.J. 1970. Personality correlates of dogmatism: Methodological problems. *Journal of Consulting & Clinical Psychology* 34, 449.
- BERLYNE, D.E. 1960. Conflict, arousal and curiosity. New York: Wiley.
- BERNOULLI, D. 1738. Specimen theoriae novae de mensura sortis. *Commentari Academicae Scientiarum Imperiales Petropolitanae* 5, 175-192 (Übersetzung in: *Econometrica* 22, 1954; zitiert nach: KRAUSE 1977).
- BIASIO, S. 1969. Entscheidung als Prozeß. Methoden der Strukturanalyse von Entscheidungsverläufen. Bern: Huber.
- BICKEL, P. & CHRISTEN, W. 1977. Die Struktur des Berufsfeldes des Lehrers. Eine dimensionsanalytische Untersuchung von berufsbezogenen Einstellungen bei Lehrern und Pädagogikstudenten. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 24, 342-350.
- BIDDLE, B.J., ROSENCRANZ, H.A., TOMICH, E. & TWYMAN, J.P. 1966. Shared inaccuracies in the role of the teacher. In: BIDDLE, B.J. & THOMAS, E.J. (Ed.) *Role theory: Concepts and research*. New York: Wiley. p. 302-310.
- BIERBRAUER, G. 1976. Attitüden: Latente Strukturen oder Interaktionskonzepte? *Zeitschrift für Soziologie* 5, 4-16.
- BIERHOFF, H.W. & BIERHOFF-ALFERMANN, D. 1977. Attribution impliziter Persönlichkeitstheorien in einer Interaktionssituation durch Beurteiler. *Zeitschrift für Sozialpsychologie* 8, 50-66.
- BIERHOFF-ALFERMANN, D. 1979. Interaktionsstil und Verhaltensklärung durch Jungen und Mädchen. *Psychologische Beiträge* 21, 277-293.

- BIERHOFF-ALFERMANN, D. & BIERHOFF, H.W. 1979a. Entwicklung der Attribution von Verhaltenserklärungen bei Schülern der 5. bis 13.Klasse. Berlin: Vortrag auf der 4.Tagung für Entwicklungspsychologie in Berlin.
- BIERHOFF-ALFERMANN, D. & BIERHOFF, H.W. 1979b. Wie Lehrer das Verhalten von Lehrern erklären. Psychologie in Erziehung und Unterricht 26, 207-215.
- BIGGERS, J.L. 1977. Machiavellianism in a prospective teacher group. Education 98, 91-96.
- BISHOPP, D.W. & WITT, P.A. 1970. Sources of behavioral variance during leisure time. Journal of Personality & Social Psychology 16, 352-360.
- BÜHRET, C. 1975. Grundriß der Planungspraxis. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- BÜHRET, C. & NAGEL, A. 1969. Politisches Entscheidungshilfsmittel Systemanalyse. Politische Vierteljahreszeitschrift 10, 576-603.
- BOLLES, R.C. 1972. Reinforcement, expectancy, and learning. Psychological Review 79, 394-409.
- BOLLINGER, G. & KREFT, W. 1978. Elterliche Strenge und Unterstützung - Methodologische Untersuchungen zu einem Zweikomponenten-Konzept der elterlichen Bekräftigung. Diagnostica 24, 1-23.
- BÜTTCHER, H.F. & POSTHOFF, C. 1975. Die mathematische Behandlung der Rangkorrelation - Eine vergleichende Betrachtung der Koeffizienten von KENDALL und SPEARMAN. Zeitschrift für Psychologie 183, 201-217.
- BOULDING, K.E. 1968. General system theory - The skeleton of science. In: BUCKLEY, W. (Ed.) Modern systems research for the behavioral scientist. Chicago: Aldine. p. 3-10.
- BOWERS, K.S. 1973. Situationism in psychology: An analysis and a critique. Psychological Review 80, 307-336.
- BOWLES, F.D. 1973. Decision making in instruction. Journal of Teacher Education 24, 38-40.
- BRAGA, J.L. 1972. Teacher role perception. Journal of Teacher Education 23, 53-57.
- BRANDTSTÄDTER, J. 1970. Die kanonische Korrelationsanalyse als Verfahren zur Bestimmung der Beziehungen zwischen Persönlichkeits- und Intelligenzmerkmalen. Psychologische Beiträge 12, 303-324.

- BRANDTSTÄDTER, J. 1979a. Zur Bedeutung der Pädagogischen Psychologie für die Planung und Kritik der Erziehungspraxis. In: BRANDTSTÄDTER, J., REINERT, G. & SCHNEEWIND, K.A. (Ed.) Pädagogische Psychologie: Probleme und Perspektiven. Stuttgart: Klett-Cotta. p. 79-102.
- BRANDTSTÄDTER, J. 1979b. Persönliche Mitteilung.
- BRANDTSTÄDTER, J. & KRAMPEN, G. 1979. Objektive und subjektive Konformität von Lehrern in der Bewertung pädagogischer Zielorientierungen. Psychologie in Erziehung und Unterricht 26, 140-148.
- BRANDTSTÄDTER, J. & VON EYE, A. 1979. Pädagogisch-psychologische Praxis zwischen Prävention und Korrektur. In: BRANDTSTÄDTER, J., REINERT, G. & SCHNEEWIND, K.A. (Ed.) Pädagogische Psychologie: Probleme und Perspektiven. Stuttgart: Klett-Cotta. p. 355-380.
- BRANDTSTÄDTER, J., KRAMPEN, G. & SCHWAB, P. 1979. Erweiterung eines instrumentalitätstheoretischen Modells zur Vorhersage pädagogischer Handlungspräferenzen. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 11, 43-49.
- BRENGELMANN, J.C. & BRENGELMANN, C. 1960. Deutsche Validierung von Fragebogen der Extraversion, neurotischen Tendenz und Rigidität. Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie 7, 291-331.
- BREZINKA, W. 1972. Was sind Erziehungsziele? Zur logischen Analyse eines pädagogischen Grundbegriffs. Zeitschrift für Pädagogik 4, 497-550.
- BREZINKA, W. 1976. Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg. München: Reinhardt.
- BRIM, O.G., GLASS, D.C., LAVIN, D.E. & GOODMAN, N. 1962. Personality and decision process. Stanford: Stanford University Press.
- BROGAN, D. & KUTNER, N.G. 1976. Measuring sex-role orientations: A normative approach. Journal of Marriage and The Family 38, 31-40.
- BROPHY, J.E. & GOOD, T.L. 1976. Die Lehrer-Schüler-Interaktion. München: Urban & Schwarzenberg.
- BRUGGEMANN, A., GROSKURTH, P. & ULICH, E. 1975. Arbeitszufriedenheit. Bern: Huber.
- BRUNNER, E.J. 1977. Verhaltensmodifikation in der Schulklasse und das Kommunikationssystem "Lehrer - Schüler". Psychologie in Erziehung und Unterricht 24, 37-43.

- BUNGE, M. 1967. Scientific research. Volume I and II. Berlin: Springer.
- CALADARCI, A.P. 1959. The teacher as a hypothesis-maker. California Journal for Instructional Improvement 2, 3-6.
- CAMPBELL, D.T. & FISKE, D.W. 1959. Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. Psychological Bulletin 56, 81-105.
- CAMPBELL, F., O'BRIEN, R., MILLS, P. & RAMEY, C. 1977. A comparison of the factor structure of Rotter's internality - externality scale in advantaged and disadvantaged young mothers. Journal of Genetic Psychology 130, 201-209.
- CAMPBELL, J.P., DUNNETTE, M.D., LAWLER, E.E. & WEICK, K.E. 1970. Managerial behavior, performance, and effectiveness. New York: McGraw-Hill.
- CARLSON, A.R. 1968. The relationship between a behavioral intention attitude toward behavior and normative beliefs about behavior. Dissertation Abstracts 29 (12-A), 4553-4554.
- CASELMANN, C. 1964³. Wesensformen des Lehrers. Stuttgart: Klett.
- CATELL, R.B. 1963. Personality, role, mood, and situation-perception: A unifying theory of modulators. Psychological Review 70, 1-18.
- CATELL, R.B. 1966. The scree-test for the number of factors. Multivariate Behavioral Research 1, 245-276.
- CATELL, R.B. & VOGELMANN, S. 1977. A comprehensive trial of the scree and KG criteria for determining the number of factors. Multivariate Behavioral Research 12, 289-325.
- CHEIN, I. 1954. The environment as a determinant of behavior. Journal of Social Psychology 39, 115-127.
- CHRISTIE, R. & GEIS, F.L. (Ed.) 1970. Studies in machiavellianism. New York: Academic Press.
- CLAESSENS, D. 1967³. Familie und Wertsystem. Berlin: Dunker und Humblot.
- CLOETTA, B. 1974. Neue Daten zum MK. Itemwerte, Kurzfassung, Validitätshinweise, Originalfragebogen. Konstanz: Arbeitsbericht 18 aus dem Sonderforschungsbereich 23 an der Universität Konstanz.
- CLOETTA, B. 1975. Einstellungsänderung durch die Hochschule. Stuttgart: Klett.

- COAN, R.W., FAIRCHILD, M. & DOBYNS, Z.P. 1973. Dimensions of experienced control. *Journal of Social Psychology* 91, 53-60.
- COCHRAN, L.R. 1978. Construct systems and the definition of social situations. *Journal of Personality & Social Psychology* 36, 733-740.
- COHEN, S.L. & TURNEY, J.R. 1973. Some restraints on the actualization of soldier performance motivations and implications for the modern army. *Proceedings of the 81th Annual Convention of the American Psychological Association* 8, 741-742.
- COMFREY, A.L. 1951. Mental testing and the logic of measurement. *Educational and Psychological Measurement* 11, 323-334.
- CONNOLLY, T. & VINES, C.V. 1977. Some instrumentality-valence models of undergraduate college choice. *Decision Science* 8, 311-317.
- CONSTANTINOPLE, A. 1973. Masculinity - femininity: An exception to a famous dictum? *Psychological Bulletin* 80, 389-407.
- COOLEY, W.W. & LOHNES, P.R. 1971. *Multivariate data analysis*. New York: Wiley.
- COSTELLO, R.M. & MANDERS, K.R. 1974. Locus of control and alcoholism. *British Journal of Addiction* 69, 11-17.
- CRONBACH, L.J., GLESER, G.C., NANDA, H. & RAJARATNAM, N. 1972. The dependability of behavioral measurements: Theory of generalizability for scores and profiles. New York: Wiley.
- DACHLER, H.P. & MOBLEY, W.H. 1973. Construct validation of an instrumentality-expectancy-task-goal model of work motivation. *Journal of Applied Psychology Monograph* 58, 397-418.
- DANN, H.-D., HELMREICH, R., MÜLLER-FOHRBRODT, G., PEIFER, H. & CLOETTA, B. 1975. Ist Umwelt meßbar? - Ein Versuch zur Erfassung von Ausbildungsbedingungen für den innovativen Lehrer. In: WALTER, H. (Ed.) *Sozialisationsforschung*. Band 3. Stuttgart: Frommann-Holzboog. p. 1-36.
- DARLINGTON, R.B. 1968. Multiple regression in psychological research and practice. *Psychological Bulletin* 69, 161-182.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT (Ed.) 1970. *Strukturplan für das Bildungswesen*. Bonn: Bundesdruckerei.
- DOEBERT, J., STAHL, B. & VOGL, O. 1973. Faktorenanalyse mehrerer Skalen zum Bereich des Konservatismus und Autoritarismus. *Diagnostica* 19, 8-19.

- DÖRNER, D. 1976. Problemlösen als Informationsverarbeitung. Stuttgart: Kohlhammer.
- DÖRNER, D. & REITHER, F. 1978. Über das Problemlösen in sehr komplexen Realitätsbereichen. Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie 15, 527-551.
- DOYLE, W. 1977. Learning the classroom environment: An ecological analysis. Journal of Teacher Education 28, 51-55.
- DuCHARME, W.M. & DONNELL, M.L. 1973. Intrasubject comparison of four response modes for "subjective probability" assessment. Organizational Behavior and Human Performance 10, 108-117.
- DULANY, D.E. 1961. Hypotheses and habits in verbal "operant conditioning". Journal of Abnormal Social Psychology 63, 251-263.
- DULANY, D.E. 1968. Awareness, rules, and propositional control: A confrontation with S-R behavior theory. In: HORTON, D. & DIXON, T. (Ed.) Verbal behavior and general behavior theory. Englewood Cliffs/N.J.: Prentice Hall. p. 340-387.
- DUMKE, D. 1977. Die Auswirkungen von Lehrererwartungen auf Intelligenz und Schulleistung. Psychologie in Erziehung und Unterricht 24, 93-108.
- DUMKE, D. 1978. Der Einfluß des Rosenthal-Effekts auf die Intelligenztestleistung bei intensiver Erwartungserweckung. Psychologie in Erziehung und Unterricht 25, 32-38.
- DWORKIN, R.H. & KIHLESTROM, J.F. 1978. An S-R inventory of dominance for research on the nature of person-situation interactions. Journal of Personality 46, 43-56.
- ECKERLE, G. & KRAAK, B. 1979. Wertfindung und Wertprüfung mit Hilfe theoretisch begründeter Folgenerwartungen. In: KLAGES, H. & KMIETCIK, P. (Ed.) Wertwandel und gesellschaftlicher Wandel. Frankfurt/Main: Campus. p. 530-538.
- EDWARDS, W. 1954. The theory of decision making. Psychological Bulletin 51, 380-416.
- EDWARDS, W. 1961. Behavioral decision theory. Annual Review of Psychology 12, 473-498.
- EDWARDS, W. 1962. Subjective probabilities inferred from decisions. Psychological Review 69, 109-135.
- EDWARDS, W. & GUTTENTAG, M. 1975. Experiments and evaluations: A reexamination. In: BENNETT, C.A. & LUMSDALE, A.A. (Ed.) Evaluation and experiment. New York: Academic Press. p. 409-463

- EDWARDS, W., GUTTENTAG, M. & SNAPPER, K. 1975. A decision-theoretic approach to evaluation research. In: STRUENING, E.L. & GUTTENTAG, M. (Ed.) Handbook of evaluation research. Volume I. Beverly Hills: Sage. p. 139-181.
- EHLERS, T., KALVERAM, K.-T. & RITTER, M. 1974. Entscheidungsverhalten und Aktivierung bei labilen und stabilen Personen. Zeitschrift für Psychologie 182, 400-413.
- EISEN, S.V. 1979. Actor-observer differences in information inference and causal attribution. Journal of Personality & Social Psychology 37, 261-272.
- EKKEHAMMAR, B., MAGNUSSON, D. & RICKLANDER, L. 1974. An interactionist approach to the study of anxiety. Scandinavian Journal of Psychology 15, 4-14.
- EKKEHAMMAR, B., SCHALLING, D. & MAGNUSSON, D. 1975. Dimensions of stressful situations: A comparison between a response analytical and a stimulus analytical approach. Multivariate Behavioral Research 10, 155-164.
- EKSTROM, R.B. 1976. Teacher aptitudes, knowledge, attitudes, and cognitive style as predictors of teaching behavior. Journal of Teacher Education 27, 329-331.
- EMANS, R. 1969. Teacher attitudes as a function of values. Journal of Educational Research 62, 459-463.
- EMMERICH, W. 1969. The parental role. A functional-cognitive approach. Monographs of the Society for Research in Child Development Serial No. 132, 34/8, 1-71.
- ENDLER, N.S. & HUNT, J.M. 1968. S-R inventories of hostility and comparisons of the proportions of variance from persons, responses, and situations for hostility and anxiousness. Journal of Personality & Social Psychology 9, 309-315.
- ENDLER, N.S. & OKADA, M. 1975. A multidimensional measure of trait anxiety: The S-R inventory of general trait anxiousness. Journal of Consulting & Clinical Psychology 43, 319-329.
- ENDLER, N.S., HUNT, J.M. & ROSENSTEIN, A.J. 1962. An S-R inventory of anxiousness. Psychological Monographs 76 (17, Whole No. 536).
- ENGEL, G.L. 1968. A life setting conducive to illness. The giving up - given up complex. Annual International Medicine 69, 293-300.
- ERDMANN, G. & JANKE, W. 1978. Der situative Reaktionsfragebogen (I). Ärztliche Praxis 30, 1240-1241.

- ESTES, W.K. 1969. Reinforcement in human learning. In: TAPP, J.T. (Ed.) Reinforcement and behavior. New York: Academic Press. p. 162-184.
- EYSENCK, H.J. 1947. Dimensions of personality. London: Kegan Paul.
- FALBO, T. & BECK, R.C. 1979. Naive psychology and the attributional model of achievement. *Journal of Personality* 47, 185-195.
- FAZIO, R.H. & ZANNA, M.P. 1978a. Attitudinal qualities relating to the strength of the attitude-behavior relationship. *Journal of Experimental Social Psychology* 14, 398-408.
- FAZIO, R.H. & ZANNA, M.P. 1978b. On the predictive validity of attitudes: The roles of direct experience and confidence. *Journal of Personality* 46, 228-243.
- FEATHER, N.T. 1959. Subjective probability and decision under uncertainty. *Psychological Review* 66, 150-164.
- FEATHER, N.T. 1969. Preference for information in relation to consistency, novelty, intolerance of ambiguity, and dogmatism. *Australian Journal of Psychology* 21, 235-249.
- FERRIS, K.R. 1977. A test of the expectancy theory of motivation in an accounting environment. *The Accounting Review* 52, 605-615.
- FILIPP, S.-H. 1979. Entwurf eines heuristischen Bezugsrahmens für Selbstkonzept-Forschung: Menschliche Informationsverarbeitung und naive Handlungstheorie. In: FILIPP, S.-H. (Ed.) Selbstkonzeptforschung. Stuttgart: Klett-Cotta. p. 129-152.
- FISCHHOFF, B., SLOVIC, P. & LICHTENSTEIN, S. 1980. Knowing what you want: Measuring labile values. In: WALLSTEN, T. (Ed.) Cognitive processes in choice and decision behavior. Hillsdale/N.J.: Erlbaum (in press).
- FISHBEIN, M. 1967. Attitude and the prediction of behavior. In: FISHBEIN, M. (Ed.) Readings in attitude theory and measurement. New York: Wiley. p. 477-492.
- FISHBEIN, M. & AJZEN, I. 1969. The prediction of behavioral intentions in a choice situation. *Journal of Experimental Social Psychology* 5, 400-416.
- FISHBEIN, M. & AJZEN, I. 1975. Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research. Reading/Mass.: Addison-Wesley.
- FISHBEIN, M. & RAVEN, B.H. 1962. The AB Scales: An operational definition of belief and attitude. *Human Relations* 15, 35-44.

- FISHBURN, P.C. 1960. Utility theory for decision making. New York: Wiley.
- FISHBURN, P.C. 1964. Decision and value theory. New York: Wiley.
- FREDERIKSEN, N. 1972. Toward a taxonomy of situations. *American Psychologist* 27, 114-123.
- FREY, D. 1978. Social psychology and decision-making processes: The interdisciplinary research institute of SFB 24 at the University of Mannheim. *German Journal of Psychology* 1, 147-164.
- FRICKE, R. 1977. Möglichkeiten der zusammenfassenden Darstellung von unabhängigen Forschungsergebnissen zur Lehrer-Schüler-Interaktion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaftliche Forschung* 11, 208-215.
- FRIEZE, I.H. 1977. Causal attributions for success and failure: Advances in theory and applications. Chicago: Paper presented at the Annual Meeting of the Midwestern Psychological Association, May 5-7.
- FÜRNRATT, E. 1969. Zur Bestimmung der Anzahl interpretierbarer gemeinsamer Faktoren in Faktorenanalysen psychologischer Daten. *Diagnostica* 15, 62-75.
- FURR, K.D. 1974. The school psychologist in the status hierarchy of school personnel. *Ontario Psychologist* 6, 16-19.
- GAENSSLEN, H. & MANDL, H. 1973. Direktive Einstellung, Extraversion und Dogmatismus. Anmerkungen und weitere Befunde zur Validierung des FDE. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 5, 106-115.
- GAENSSLEN, H. & SCHUBÖ, W. 1973. Einfache und komplexe statistische Analyse. München: Reinhardt.
- GAGE, N.L. & BERLINER, D.C. 1977. *Pädagogische Psychologie*. München: Urban & Schwarzenberg.
- GALBRAITH, J. & CUMMINGS, L.L. 1967. An empirical investigation of the motivational determinants of task performance: Interactive effects between instrumentality-valence and motivation-ability. *Organizational Behavior and Human Performance* 2, 237-257.
- GARDNER, P.L. 1974. Research on teacher effects: Critique of a traditional paradigm. *British Journal of Educational Psychology* 44, 123-130.
- GERGEN, K.J. 1969. The psychology of behavior exchange. Reading/Mass.: Addison-Wesley.

- GILES, W.F. 1977. Volunteering for job enrichment: A test of expectancy theory predictions. *Personnel Psychology* 30, 427-435.
- GNANADESIKAN, R. 1977. Methods for statistical data analysis of multivariate observations. New York: Wiley.
- GOLDING, S.L. 1975. Flies in the ointment: Methodological problems in the analysis of percentage of variance due to persons and situations. *Psychological Bulletin* 82, 278-288.
- GOLDMAN, A.I. 1970. A theory of human action. Englewood Cliffs/ N.J.: Prentice-Hall.
- GOLIN, S. & HARTZ, M.A. 1976. Sex differences in variance components of behavioral and instigative aspects of aggression. New York: Paper presented at the Meeting of the Eastern Psychological Association (zitiert nach: DWORKIN & KIHLSSTROM 1978).
- GOUGH, H.G. 1957. The California Psychological Inventory. Palo Alto/Calif.: Consulting Psychologists Press.
- GOUGH, H.G. 1969. California Psychological Inventory (German). Palo Alto/Calif.: Consulting Psychologists Press.
- GOZALI, J. & SLOAN, J. 1971. Control orientation as a personality dimension among alcoholics. *Quarterly Journal of Studies on Alcohol* 32, 159-161.
- GRAEN, G. 1969. Instrumentality theory of work motivation: Some experimental results and suggested modifications. *Journal of Applied Psychology Monograph* 53 (No. 2, Part 2), 1-25.
- GRAUMANN, C.F. 1972. Interaktion und Kommunikation. In: GRAUMANN, C.F. (Ed.) *Sozialpsychologie*. 2. Halbband: Forschungsbereiche (= GOTTSCHALDT, K., LERSCH, P., SANDER, F. & THOMAE, H. (Ed.) *Handbuch der Psychologie in 12 Bänden*. Band 7) Göttingen: Hogrefe. p. 1109-1262.
- GRAUMANN, C.F. & METRAUX, A. 1977. Die phänomenologische Orientierung in der Psychologie. In: SCHNEEWIND, K.A. (Ed.) *Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Psychologie*. München: Reinhardt. p. 27-54.
- GREENBERG, R.P. & ZELDOW, P.B. 1977. Personality characteristics of men with liberal sex-role attitudes. *Journal of Psychology* 97, 187-190.

- GROEBEN, N. 1979. Normkritik und Normbegründung als Aufgabe der Pädagogischen Psychologie. In: BRANDTSTÄDTER, J., REINERT, G. & SCHNEEWIND, K.A. (Ed.) Pädagogische Psychologie: Probleme und Perspektiven. Stuttgart: Klett-Cotta. p. 51-77.
- GROEBEN, N. & SCHEELE, B. 1977. Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts. Darmstadt: Steinkopff.
- GROSS, A.L. & SU, W.-H. 1975. Defining a "fair" or "unbiased" selection model: A question of utilities. *Journal of Applied Psychology* 60, 345-351.
- GROSS, P. 1972. Reflexion, Spontanität und Interaktion. Zur Diskussion soziologischer Handlungstheorien. Stuttgart: Frommann-Holzboog.
- GUDERMUTH, P. & KRIESEL, W. 1973. Kybernetik und Weltanschauung. Leipzig: Urania-Verlag.
- GURIN, P., GURIN, G., LAO, R. & BEATTIE, M. 1969. Internal-external control in the motivational dynamics of Negro youth. *Journal of Social Issues* 25, 29-53.
- HACKMAN, J.R. & PORTER, L.W. 1968. Expectancy theory predictions of work effectiveness. *Organizational Behavior and Human Performance* 3, 417-426.
- HADLEY, S.T. 1954. A school mark - fact or fancy. *Educational Administration and Supervision* 40, 305-312 (Übersetzung in: HOFER, M. & WEINERT, F.E. (Ed.) 1973. Pädagogische Psychologie. Grundagentexte 2. Frankfurt/Main: Fischer. p. 293-301).
- HAECKER, H. 1971. Subjektive Faktoren im Leistungsurteil der Lehrer. *Schule und Psychologie* 18, 74-84.
- HAMLIN, D.W. 1964. Causality and human behavior I. *Proceedings of the Aristotelian Society* 38 (Supplement), 125-142.
- HAYS, W.L. 1953. *Statistics for psychologists*. New York: Holt.
- HECKHAUSEN, H. 1973. Intervening cognitions in motivation. In: BERLYNE, D.E. & MADSEN, K.B. (Ed.) *Pleasure, reward, preference*. New York: Academic Press. p. 217-242.
- HECKHAUSEN, H. 1974. Lehrer-Schüler-Interaktion. In: WEINERT, F.E. et al. (Ed.) *Funk-Kolleg Pädagogische Psychologie*. Frankfurt/Main: Fischer. p. 547-573.
- HECKHAUSEN, H. 1976. Relevanz der Psychologie zwischen naiver und wissenschaftlicher Verhaltenstheorie. *Psychologische Rundschau* 27, 1-11.

- HECKHAUSEN, H. 1977. Motivation: Kognitionspsychologische Aufspaltung eines summarischen Konstrukts. Psychologische Rundschau 28, 175-189.
- HECKHAUSEN, H. 1980. Task-irrelevant cognitions during an exam: Incidence and effects. In: KROHNE, H.W. & LAUX, L. (Ed.) Achievement, stress, and anxiety. Washington: Hemisphere (in press; Vorpublikation: 1977. Newsletter Selbstkonzepte 1, Heft 4).
- HECKHAUSEN, H. & RHEINBERG, F. 1980. Lernmotivation im Unterricht, erneut betrachtet. Unterrichtswissenschaft 8 (im Druck).
- HEIDER, F. 1944. Social perception and the phenomenal causality. Psychological Review 51, 358-374.
- HEIDER, F. 1958. The psychology of interpersonal relations. New York: Wiley.
- HELLWIG, H.-J. 1979. Situationskonzepte und ihre dimensionale Strukturierung. Zur Bestimmung der Dimensionen von Situationskonzepten. Newsletter Selbstkonzepte 3, Heft 2.
- HENNING, H.J. & SIX, B. 1977. Konstruktion einer Machiavellismus-Skala. Zeitschrift für Sozialpsychologie 8, 185-198.
- HENSON, R. 1976. Expectancy beliefs, ability, and personality in predicting academic performance. Journal of Educational Research 70, 41-44.
- HERRIG, D. & KRAMPEN, G. 1979. Wie erklären Schüler und deren Lehrer das Zustandekommen von Zeugnisnoten? Psychologie in Erziehung und Unterricht 26, 291-294.
- HERRMANN, T. 1976. Die Psychologie und ihre Forschungsprogramme. Göttingen: Hogrefe.
- HERRMANN, T., STAPF, A. & DEUTSCH, W. 1975. Datensammeln ohne Ende? Anmerkungen zur Erziehungsstilforschung. Psychologische Rundschau 26, 176-182.
- HERRMANN, T., STAPF, K.H. & STÄCKER, K.-H. 1973. Elterliche Bekräftigung in der Erziehung. In: REINERT, G. (Ed.) Bericht über den 27. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Kiel 1970. Göttingen: Hogrefe. p. 475-493.
- HERZBERG, F. 1966. Work and the nature of man. Cleveland: World Publishing.
- HESSION, E. & MCCARTHY, E. 1975. Human performance in assessing subjective probability distributions. Irish Journal of Psychology 3, 31-46.

- HINSCH, R. 1979. Einstellungswandel und Praxisschock bei jungen Lehrern. Eine empirische Längsschnittuntersuchung. Weinheim: Beltz.
- HIROTO, D.S. 1974. Locus of control and learned helplessness. *Journal of Experimental Psychology* 102, 187-193.
- HOFER, M. 1969. Die Schülerpersönlichkeit im Urteil des Lehrers. Eine dimensionsanalytische Untersuchung zur impliziten Persönlichkeitstheorie. Weinheim: Beltz.
- HOFER, M. 1976. Der Funktionalismus in der Wahrnehmungspsychologie. Heidelberg: Vortrag auf dem Habilitationskolloquium (zitiert nach HOFER & DOBRICK 1978).
- HOFER, M. & DOBRICK, M. 1978. Handlungssteuerung durch kognitive Strukturen beim Lehrer. In: MANDL, H. & HUBER, G.L. (Ed.) *Kognitive Komplexität*. Göttingen: Hogrefe. p. 371-390.
- HÖGER, D. 1972. Einführung in die Pädagogische Psychologie. Stuttgart: Kohlhammer.
- HOMANS, G.C. 1961. *Social behavior. Its elementary forms*. New York: Harcourt-Brace.
- HOMMERS, W. & TREMPER, V. 1979. Zur Problematik sozialpsychologischer Interpretation des Verhaltens von Kindern in Zwei-Personen-Spielen. *Zeitschrift für Psychologie* 187, 234-244.
- HUBER, G.L. & MANDL, H. 1979. Spiegeln Lehrerurteile über Schüler die implizite Persönlichkeitsstruktur der Beurteiler oder der Beurteilungsbögen? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 11, 218-231.
- HULL, C.L. 1943. *Principles of behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- HUNT, D.E. 1970. Adaptability in interpersonal communication among training agents. *Merrill-Palmer Quarterly* 16, 325-344.
- HUNT, D.E. 1976. Teacher's adaptation: "reading" and "flexing" to students. *Journal of Teacher Education* 27, 268-275.
- HYNSON, L.M. 1976. Teachers' preferences of children's qualities. *Urban Education* 11, 49-58.

- INGENKAMP, K.H. (Ed.) 1971. Die Fragwürdigkeit der Zensuren-
gebung. Weinheim: Beltz.
- INGLIS, J.D. & LUCAS, N.D. 1976. The elementary school teacher
and instructional decision making. *Journal of Teacher
Education* 27, 221-223.
- IRLE, M. 1975. Lehrbuch der Sozialpsychologie. Göttingen:
Hogrefe.
- IVANCEVICH, J.M. 1976. Expectancy theory predictions and
behaviorally anchored scales of motivation: An empirical
test of engineers. *Journal of Vocational Behavior* 8, 59-75.
- JACCARD, J., KNOX, R. & BRINBERG, D. 1979. Prediction of
behavior from beliefs: An extension and test of a subjective
probability model. *Journal of Personality & Social Psycho-
logy* 37, 1239-1248.
- JACKSON, P.W. 1968. Life in the classroom. New York: Holt,
Rinehart & Winston.
- JAMES, W.H. & SHEPEL, L.F. 1973. A restandardization and
factor-analytic study of the Likert method of measuring
locus of control. *Proceedings of the 81th Annual Con-
vention of the American Psychological Association* 8,
19-20.
- JONES, A.D., STEWART, A.J. & WINTER, D.G. 1974. Socialization
and themes in popular drama. *European Journal of Social
Psychology* 4, 65-84.
- JONES, E.E. & DAVIS, K.E. 1965. From acts to dispositions.
The attribution process in person perception. In: BERKOWITZ,
L. (Ed.) *Advances in experimental social psychology*.
Volume 2. New York: Academic Press. p. 220-266.
- JONES, E.E. & NISBETT, R.E. 1972. The actor and the observer:
Divergent perceptions of the causes of behavior. In:
JONES, E.E., KANOUSE, D.E., KELLEY, H.H., NISBETT, R.E.,
VALINS, S. & WEINER, B. (Ed.) *Attribution: Perceiving the
causes of behavior*. Morristown/N.J.: General Learning
Press. p. 79-94.
- JONES, L.V. 1971. The nature of measurement. In: THORNDIKE,
R.L. (Ed.) *Educational measurement*. Washington: American
Council of Education. p. 335-355.
- JONES, R.A., SENSENIG, J. & ASHMORE, R.D. 1978. Systems of
values and their multidimensional representations.
Multivariate Behavioral Research 13, 255-270.

- JOPT, U.-J. 1977. Wie erklären sich Hauptschüler ihre Zeugnisnoten? *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 24, 174-178.
- JOPT, U.-J. 1978. Selbstkonzept und Ursachenerklärung in der Schule. Bochum: Kamp.
- JOYCE, B.R., DIRR, P. & HUNT, D.E. 1967. Flexibility training for teachers. Manhattenville College (unpublished manuscript; zitiert nach HUNT 1970).
- JUNGERMANN, H. 1976. Rationale Entscheidungen. Bern: Huber.
- JUNGERMANN, H. & SEILER, E. 1977. Überlegungen zu einer Konzeption für die Schwangerschaftskonfliktberatung. Konstanz: Vortrag auf der 2.Tagung für Entwicklungspsychologie.
- KAHNEMAN, D. & TVERSKY, A. 1972. Subjective probability: A judgement of representativeness. *Cognitive Psychology* 3, 430-451.
- KAHNEMAN, D. & TVERSKY, A. 1973. On the psychology of prediction. *Psychological Review* 80, 237-251.
- KAISER, H.F. 1959. Computer program for varimax rotation in factor analysis. *Psychometrika* 23, 187-200.
- KAKKAR, S.B. 1970. Teacher attitude change and value structure. *Manas* 17, 103-109.
- KANFER, F.H. 1971. The maintenance of behavior by self-presented stimuli and reinforcement. In: JACOBS, A. & SACHS, L.B. (Ed.) *The psychology of private events*. New York: Academic Press. p. 39-59.
- KASUBEK, W. & ASCHENBRENNER, M. 1978. Optimierung subjektiver Urteile. *Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie* 15, 594-616.
- KELLEY, H.H. 1971. *Attribution in social interaction*. New York: General Learning Press.
- KELLEY, H.H. 1973. The processes of causal attribution. *American Psychologist* 28, 107-128.
- KEMSIES, F. 1899. Fragen und Aufgaben der pädagogischen Psychologie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 1, 1-20 (zitiert nach SKOWRONEK 1979).
- KENDALL, M.G. 1948. *Rank correlation methods*. London: Griffin.

- KERN, H.-J. 1979. Wichtige Variablen beim Lehrertraining. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 26, 27-38.
- KIRSCH, W. 1977². Einführung in die Theorie der Entscheidungsprozesse. Band 1, 2 und 3. Wiesbaden: Gabler.
- KIRTON, M.J. 1978. Wilson and Patterson's Conservatism Scale: A shortened alternative form. *British Journal of Social & Clinical Psychology* 17, 319-323.
- KLAFKI, W. 1970. Normen und Ziele in der Erziehung. In: KLAFKI, W. et al. (Ed.) *Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft*. Band 2. Frankfurt/Main: Fischer. p. 15-51.
- KLAUS, G. 1969. Wörterbuch der Kybernetik. Band 1 und 2. Frankfurt/Main: Fischer.
- KLAUS, G. 1974. Rationalität, Integration, Information. Berlin (Ost): VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- KLEBER, W. 1970. Über die Abhängigkeit des Entscheidungsverhaltens von der Begabung. *Psychologische Beiträge* 12, 558-578.
- KLEIN, S.S. 1971. Student influence on teacher behavior. *American Educational Research Journal* 8, 403-421.
- KLEITER, E. 1973. Über Theorie und Modell kategorialer Fehler des Lehrerurteils. *Psychologische Beiträge* 15, 185-229.
- KLOCKARS, A. & VARNUM, S. 1975. A test of the dimensionality assumptions of Rotter's internal-external scale. *Journal of Personality Assessment* 39, 397-404.
- KLOSE, P. 1971. Das Rollenkonzept als Untersuchungsansatz für die Berufssituation des Lehrers. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 23, 78-97.
- KLUWE, R. 1979. Pädagogisch-psychologisches Handeln als Problemlösen. In: BRANDTSTÄDTER, J., REINERT, G. & SCHNEEWIND, K.A. (Ed.) *Pädagogische Psychologie: Probleme und Perspektiven*. Stuttgart: Klett-Cotta. p. 131-152.
- KNUDSON, R.M. & GOLDING, S.L. 1974. Comparative validity of traditional versus S-R format inventories of interpersonal behavior. *Journal of Research in Personality* 8, 111-127.
- KOCH, J.J. 1972. *Lehrer: Studium und Beruf*. Ulm: Süddeutsche Verlagsgesellschaft.

- KOCH, J.J. 1975. Was verspricht der KSE? Was kann er halten? *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 22, 97-104.
- KOCH, J.J., CLOETTA, B. & MÜLLER-FOHRBRODT, G. 1972. Konstanzer Fragebogen (K-S-E). Weinheim: Beltz.
- KOENIGS, S.S., FIEDLER, M.L. & DECHARMS, R. 1977. Teacher beliefs, classroom interaction and personal causation. *Journal of Applied Social Psychology* 7, 95-114.
- KÖHLER, G. (Ed.) 1974. Wem soll die Schule nützen? Rahmenrichtlinien und neue Lehrpläne: Soziales Lernen im Konflikt. Frankfurt/Main: Fischer.
- KOPELMAN, R.E. 1976. Organizational control system responsiveness, expectancy theory constructs, and work motivation: Some interrelations and causal connections. *Personnel Psychology* 29, 205-220.
- KOPELMAN, R.E. 1977. Across-individual, within-individual and return on effort versions of expectancy theory. *Decision Science* 8, 651-662.
- KOPELMAN, R.E. & THOMSON, P.H. 1976. Boundary conditions for expectancy theory predictions of work motivation and job performance. *Academy of Management Journal* 19, 237-258.
- KRAAK, B. 1976. Handlungs-Entscheidungs-Theorien. Anwendungsmöglichkeiten und Verbesserungsvorschläge. *Psychologische Beiträge* 18, 505-515.
- KRAAK, B. & LINDENLAUB, S. 1973. Einstellung und Verhalten: Entwurf einer Theorie. *Archiv für Psychologie* 125, 274-287.
- KRAAK, B. & LINDENLAUB, S. 1974. Entwurf einer Handlungs-Entscheidungs-Theorie. Salzburg: Handout auf dem 29. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie.
- KRAAK, B. & LINDENLAUB, S. 1975. Einstellung und Verhalten: Versuch einer Lösung des Problems durch eine Handlungstheorie. In: TACK, W.H. (Ed.) Bericht über den 29. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Salzburg. Band 1. Göttingen: Hogrefe. p. 246-248.
- KRAPPEN, G. 1974. Entwurf und Begründung eines Systems zur Beobachtung des Verhaltens von Kindergärtnerinnen in der Interaktion mit Kindergruppen. Trier: Psychologisches Institut der Universität Trier (unveröffentlichte Arbeit zum Vordiplom).

- KRAPPEN, G. 1976. Interne Entscheidungsmodelle von Sozialisations-Agenten. Eine empirische Untersuchung zu Erziehungszielen und situativen instrumentellen Überzeugungen von Lehrern. Trier: Psychologisches Institut der Universität Trier, Diplomarbeit (Schreibmaschinenkopie).
- KRAPPEN, G. 1977a. Untersuchungen zum Problem von Geltungsbereichseinschränkungen eines allgemeinen instrumentalitätstheoretischen Modells zur Vorhersage von Handlungspräferenzen. Trierer Psychologische Berichte 4, Heft 8.
- KRAPPEN, G. 1977b. TBR-Fragebogen zur behavioralen Rigidität. Deutsche Übersetzung, Reliabilität, Validität, revidierte Version. Trierer Psychologische Berichte 4, Heft 9.
- KRAPPEN, G. 1978. Über die Beziehung von Berufszufriedenheit und beruflichen Wertorientierungen bei Lehrern. Psychologie und Praxis 22, 49-57.
- KRAPPEN, G. 1979a. Persönlichkeitsspezifische Geltungsbereichseinschränkungen eines instrumentalitätstheoretischen Modells zur Prädiktion von Handlungspräferenzen. In: ECKENBERGER, L.H. (Ed.) Bericht über den 31.Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Mannheim. Band 1. Göttingen: Hogrefe. p. 189-191.
- KRAPPEN, G. 1979b. Zur prognostischen Bedeutung kognitiv-motivationaler Effekte von Zensuren in einer Deutscharbeit bei Hauptschülern. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 11, 250-260.
- KRAPPEN, G. 1979c. Erziehungsleitende Vorstellungen von Lehrern. Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie 26, 94-112.
- KRAPPEN, G. 1979d. Über den Zusammenhang von subjektiver Studienzufriedenheit und Studienzielen bei Fachhochschulern. Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie 26, 288-304.
- KRAPPEN, G. 1979e. Differenzierungen des Konstruktes der Kontrollüberzeugungen. Deutsche Bearbeitung und Anwendung der IPC-Skalen. Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie 26, 573-595.
- KRAPPEN, G. 1979f. Eine Skala zur Messung der normativen Geschlechtsrollen-Orientierung (GRO-Skala). Zeitschrift für Soziologie 8, 254-266.
- KRAPPEN, G. 1979g. Hoffnungslosigkeit bei stationären Patienten. Medizinische Psychologie 5, 39-49.

- KRAMPEN, G. 1980a. Generalisierte Selbstbewertung, Wahrnehmung der Unterrichtssituation und leistungsbezogene Kausalattributionen von Schülern. Schweizerische Zeitschrift für Psychologie und ihre Anwendungen (im Druck).
- KRAMPEN, G. 1980b. IPC-Fragebogen zu Kontrollüberzeugungen. Deutsche Bearbeitung der IPC-Scales von Hanna Levenson. Göttingen: Hogrefe (in Vorbereitung).
- KRAMPEN, G. 1980c. Machiavellismus und Kontrollüberzeugung als Konstrukte der generalisierten Instrumentalitätserwartungen. Ein Beitrag zur Konstruktbildung. Psychologische Beiträge (im Druck).
- KRAMPEN, G. & BRANDTSTÄDTER, J. 1978. Instrumentalitätstheoretische Vorhersage pädagogischer Handlungspräferenzen. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 10, 8-17.
- KRAMPEN, G. & BRANDTSTÄDTER, J. 1980. Kognitionspsychologische Analysen erzieherischen Handelns: Instrumentalitätstheoretische Ansätze. In: HOFER, M. (Ed.) Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern. München: Urban & Schwarzenberg (im Druck).
- KRAMPEN, G. & HERRIG, D. 1979. Kognitiv-motivationale Effekte von Zeugnisnoten bei Schülern der 6. und 8.Klasse. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 11, 31-42.
- KRAMPEN, G. & SCHWAB, P. 1980. Erziehungsziele und Berufszufriedenheit von Grundschul-, Hauptschul- und Gymnasiallehrern. Psychologie in Erziehung und Unterricht (im Druck).
- KRAMPEN, G. & VON EYE, A. 1979. Zur Strukturanalyse der Wert- und Zielvorstellungen von Alkoholikern. Zeitschrift für Klinische Psychologie 8, 91-102.
- KRAMPEN, G., LEHMANN, P. & HAAG, M. 1980. Instrumentalitätstheoretische Analysen von schulischen Benotungsprozessen. Zeitschrift für Empirische Pädagogik 4, 29-44.
- KRANTZ, D.H. & TVERSKY, A. 1971. Conjoint-measurement analysis of composition rules in psychology. Psychological Review 78, 151-169.
- KRAUSE, B. 1977. Zur Analyse und Modellierung individueller Entscheidungsprozesse. Probleme und Ergebnisse der Psychologie 61, 13-37.
- KROHNE, H.W. 1980. Angsttheorie: Vom mechanistischen zum kognitiven Ansatz. Psychologische Rundschau 31, 12-29.

- KUKLA, A. 1972. Foundations of an attributional theory of performance. *Psychological Review* 79, 454-470.
- KYRIACOU, C. & SUTCLIFFE, J. 1977. Teacher stress: A review. *Educational Review* 29, 299-306.
- KYRIACOU, C. & SUTCLIFFE, J. 1978. Teacher stress: Prevalence, sources, and symptoms. *British Journal of Educational Psychology* 48, 159-167.
- KYRIACOU, C. & SUTCLIFFE, J. 1979. A note on teacher stress and locus of control. *Journal of Occupational Psychology* 52, 227-228.
- LANGENHEDER, W. 1975. *Theorie menschlicher Entscheidungshandlungen*. Stuttgart: Enke.
- LANGFELDT, H.-P. & FINGERHUT, W. 1975. Entwicklung eines Lehrer-Einstellungs-Fragebogens (LEF-3). *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 7, 16-23.
- LANGFELDT, H.-P., ROSEMAN, B., LANGFELDT-NAGEL, M. & STEFFENS, K.-H. 1975. Entwicklung von Skalen zur "Orientierung an institutionellen Normen". *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 22, 250-254.
- LANKES, W. 1915. Perseveration. *British Journal of Psychology* 7, 387-419.
- LANTERMANN, E.D. 1978. Situation x Person: Interindividuelle Differenzen des Verhaltens als Folge und Ursache idiosynkratischer Konstruktion von Situationen. In: GRAUMANN, C.F. (Ed.) *Ökologische Perspektiven in der Psychologie*. Bern: Huber. p. 143-160.
- LANTERMANN, E.D. 1980. *Interaktionen. Person, Situation und Handlung*. München: Urban & Schwarzenberg.
- LATUSZEK, P. & BORCHERT, J. 1979. Persönlichkeitsdimensionen von Haupt- und Sonderschülern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 26, 65-71.
- LAUCKEN, U. 1974. *Naive Verhaltenstheorie*. Stuttgart: Klett.
- LAUTH, G. & WOLFF, J. 1979. Attribuierung von schulisch relevantem Erfolg und Mißerfolg bei Haupt- und Sonderschülern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 26, 174-176.
- LAWLER, E.E. 1970. Job attitudes and employee motivation: Theory, research, and practice. *Personnel Psychology* 23, 223-237.

- LAWLER, E.E. 1973. Motivation in work organizations. Monterey/Calif.: Brooks & Cole.
- LAWLER, E.E. & PORTER, L.W. 1967. Antecedent attitudes of effective managerial performance. *Organizational Behavior and Human Performance* 2, 122-142.
- LAWLER, E.E., KULECK, W.J., RHODE, J.G. & SORENSON, J.E. 1975. Job choice and post decision dissonance. *Organizational Behavior and Human Performance* 13, 133-145.
- LEE, W. 1977. Psychologische Entscheidungstheorie. Weinheim: Beltz.
- LEFCOURT, H.M. 1966. Internal vs. external control of reinforcement: A review. *Psychological Bulletin* 65, 206-220.
- LERCH, H.-J. 1977. Informationspsychologische Analyse des Risikoverhaltens von Erfolgs- und Mißerfolgsmotivierten in Zufallssituationen. *Psychologische Beiträge* 19, 420-425.
- LEVENSON, H. 1972. Distinctions within the concept of internal-external control: Development of a new scale. *Proceedings of the 80th Annual Convention of the American Psychological Association* 7, 261-262.
- LEVENSON, H. 1974. Activism and powerful others: Distinctions within the concept of internal-external control. *Journal of Personality Assessment* 38, 377-383.
- LEWIN, K. 1944. Level of aspiration. In: HUNT, J.M. (Ed.) *Personality and the behavior disorders*. Volume 1. New York: Ronald. p. 333-378.
- LEWIN, K. 1963. *Feldtheorie in den Sozialwissenschaften*. Bern: Huber.
- LEWIN, K., LIPPITT, R. & WHITE, R.K. 1939. Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates". *Journal of Social Psychology* 10, 271-299.
- LIEBHART, E.H. 1977. Fähigkeit und Anstrengung im Lehrerurteil: Der Einfluß inter- versus intraindividueller Perspektive. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 9, 94-102.
- LIED, T.R. & PRITCHARD, R.D. 1976. Relationships between personality variables and components of the expectancy-valence model. *Journal of Applied Psychology* 61, 463-467.
- LIENERT, G.A. 1969³. *Testaufbau und Testanalyse*. Weinheim: Beltz.

- LIENERT, G.A. 1973². Verteilungsfreie Methoden in der Biostatistik. Band 1. Meisenheim: Glan.
- LILLI, W. & ROSCH, E. 1977. Der Einfluß von kognitiver Komplexität auf die Beurteilung sozialer Sachverhalte bei zwei verschiedenen Informationsmengen. Psychologische Beiträge 19, 250-255.
- LINDGREN, H.C. & PATTON, G.M. 1958. Attitudes of high school and other teachers toward children and current educational methodology. California Journal of Educational Research 9, 80-85.
- LISKA, A.E. (Ed.) 1975. The consistency controversy: Readings on the impact of attitude on behavior. New York: Wiley.
- LOHMANN, J. 1975. Kreativität, Persönlichkeit, Erziehung. Eine empirische Analyse der Korrelate kreativen Verhaltens. Trier: Fachbereich I der Universität Trier (Dissertation, Photodruck).
- LORR, M., SUZIEDELIS, A. & KINNANE, J.F. 1969. Characteristic response modes to interpersonal situations. Multivariate Behavioral Research 4, 445-458.
- LUHMANN, N. & SCHORR, K.E. 1979. Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik 25, 345-366.
- LUKESCH, H. 1975. Erziehungsstile. Stuttgart: Kohlhammer.
- LUKESCH, H. 1976. Elterliche Erziehungsstile. Stuttgart: Kohlhammer.
- LUKESCH, H. 1980. Forschungsstrategien im Bereich der Erziehungsstilforschung. Paradigmata oder Paradoxa? In: SCHNEEWIND, K.A. & HERRMANN, T. (Ed.) Theorien, Methoden und Anwendungen der Psychologie elterlichen Erziehverhaltens. Göttingen: Hogrefe (im Druck).
- LUKESCH, H. & SCHNEEWIND, K.A. (Ed.) 1978. Familiäre Sozialisation. Stuttgart: Klett-Cotta.
- LUNNEBORG, P.W. 1970. Stereotypic aspects in masculinity-femininity measurement. Journal of Consulting & Clinical Psychology 34, 113-118.
- LYNCH, J.G. & COHEN, J.L. 1978. The use of subjective expected utility theory as an aid to understanding variables that influence helping behavior. Journal of Personality & Social Psychology 36, 1138-1151.

- MACHINSKI, P.M. 1977. A comparison of within and across subject analyses of the expectancy valence model for predicting effort. *Academy of Management Journal* 20, 154-158.
- MAGNUSSON, D. 1971. An analysis of situational dimensions. *Perceptual & Motor Skills* 32, 851-867.
- MAGNUSSON, D. 1974. The individual in the situation. Some studies on individuals' perception of situations. *Studia Psychologica* 16, 124-132.
- MAGNUSSON, D. 1976. The person and the situation in an interactional model of behavior. *Scandinavian Journal of Psychology* 17, 253-271.
- MAGNUSSON, D. & ENDLER, N.S. (Ed.) 1977. *Personality at the crossroad. Current issues in interactional psychology.* New York: Wiley.
- MANDL, H. & HUBER, G.L. 1978. Kognitive Komplexität. In: MANDL, H. & HUBER, G.L. (Ed.) *Kognitive Komplexität.* Göttingen: Hogrefe. p. 9-32.
- MANDL, H., LOHMÖLLER, J.-B. & HANKE, B. 1975. Schichtspezifische Faktorenstrukturen in Schülerbeurteilungen? Ein Beitrag zur impliziten Persönlichkeitstheorie des Lehrers. *Unterrichtswissenschaft* 3, 19-29.
- MANN, R., ARNOLD, S.M., BINDER, J.L., CYTRYNBAUM, S., NEWMAN, B.M., RINGWALD, B.E., RINGWALD, J.W. & ROSENWEIN, R. 1970. *The college classroom. Conflict, change, and learning.* New York: Wiley.
- MAREK, J.C. 1978. Beabsichtigen, Verursachen, Verhalten. Zur Beschreibung und Erklärung von Handlungen. In: LENK, H. (Ed.) *Handlungstheorien interdisziplinär.* Band 2, 1.Halbband. München: Fink. p. 255-278.
- MASENDORF, F., TSCHERNER, K. & TÜCKE, M. 1974. Clusteranalytisch ermittelte Beurteilertendenzen bei der Einschätzung der Schülerpersönlichkeit durch den Lehrer. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 6, 19-27.
- MASLOW, A.H. 1954. *Motivation and personality.* New York: Harper.
- MATSUI, T., KAGAWA, M., NAGAMATSU, J. & OHTSUKA, Y. 1977. Validity of expectancy theory as a within person behavioral choice model for sales activities. *Journal of Applied Psychology* 62, 764-767.

- McDONALD, A.P. 1974. Identification and measurement of multidimensional attitudes toward equality between the sexes. *Journal of Homosexuality* 1, 165-182.
- McDONALD, F.J. 1965. *Educational psychology*. Belmont/Calif.: Wadsworth.
- McGUIRK, F.D. 1975. Conformity and value effects on risk decisions. *Dissertation Abstracts International* 35 (B), .4225.
- McKELLAR, P. 1972. Rigidität. In: ARNOLD, W., EYSENCK, H.J. & MEILI, R. (Ed.) *Lexikon der Psychologie*. Band 3. Freiburg: Herder. p. 201-203.
- MEDLEY, D.M. & MITZEL, H.E. 1963. Measuring classroom behavior by systematic observation. In: GAGE, N.L. (Ed.) *Handbook of research on teaching*. Chicago: Rand-McNally. p. 247-328.
- MEHRABIAN, A. & RUSSELL, J.A. 1974. *An approach to environmental psychology*. Cambridge/Mass.: MIT Press.
- MERZ, J. 1979. *Berufszufriedenheit von Lehrern. Eine empirische Untersuchung*. Weinheim: Beltz.
- MEYER, H.L. 1972. *Einführung in die Curriculum-Methodologie*. München: Kösel.
- MEYER, W.-U. & BUTZKAMM, A. 1975. Ursachenerklärungen von Rechennoten: I. Lehrerattribuierungen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 7, 53-66.
- MIELKE, R. 1978. Einstellung und Verhalten bei Lehrern unter Berücksichtigung von interner - externer Kontrolle und Merkmalen der Schulumwelt. *Bielefelder Arbeiten zur Sozialpsychologie* 28.
- MIKULA, G. 1975. Testkennwerte einer deutschen Fassung der "Internal-External Control" Skala von Rotter (1966). Graz: Psychologisches Institut der Universität Graz (unveröffentlichtes Manuskript).
- MILLER, G.A., GALANTER, E. & PRIBRAM, K.H. 1960. *Plans and structure of behavior*. New York: Wiley (Übersetzung: 1973. *Strategien des Handelns*. Stuttgart: Klett).
- MINSEL, W.-R., KAATZ, S. & MINSEL, B. 1976. *Lehrerverhalten I: Unterrichtsziele, Selbstkontrolle, Lenkung*. München: Urban & Schwarzenberg.

- MINTON, H.L. 1967. Power as a personality construct.
In: MAHER, B.A. (Ed.) Progress in experimental personality research. New York: Academic Press. p. 229-267.
- MISCHEL, W. 1973. Toward a cognitive social learning reconceptualization of personality. *Psychological Review* 80, 252-283.
- MITCHELL, T.R. 1974. Expectancy models of job satisfaction, occupational preference and effort. *Psychological Bulletin* 81, 1053-1077.
- MITCHELL, T.R. 1979. Organizational behavior. *Annual Review of Psychology* 30, 243-281.
- MITCHELL, T.R. & ALBRIGHT, D.W. 1972. Expectancy theory predictions of the satisfaction, effort, performance, and retention of Naval Aviation Officers. *Organizational Behavior and Human Performance* 8, 1-20.
- MITCHELL, T.R. & BIGLAN, A. 1971. Instrumentality theories: Current uses in psychology. *Psychological Bulletin* 76, 432-454.
- MITCHELL, T.R. & KNUDSON, B.W. 1973. Instrumentality theory predictions of students' attitudes towards business and their choice of business as an occupation. *Academy of Management Journal* 16, 41-51.
- MITCHELL, T.R. & NEBEKER, D.M. 1973. Expectancy theory predictions of academic effort and performance. *Journal of Applied Psychology* 57, 61-67.
- MITCHELL, T.R. & POLLARD, W.E. 1973. Instrumentality theory predictions of academic behavior. *Journal of Social Psychology* 89, 34-45.
- MIZRUCHI, E.H. & PERRUCCI, R. 1962. Norm qualities and differential effects of deviant behavior: An exploratory analysis. *American Sociological Review* 27, 391-399.
- MOOS, R.H. 1974. The social climate scales: An overview. Palo Alto/Calif.: Consulting Psychologists Press.
- MOSYCHUK, H., BLOWERS, T., PENNER, W. & WEEKLEY, L. 1976. Perceptions of educational goals: A survey. *Alberta Journal of Educational Research* 22, 44-51.
- MOTOWIDLO, S.J. 1979. Development of a measure of generalized expectancy of task success. *Educational & Psychological Measurement* 39, 69-80.

- MULFORD, H.A. 1977. Women and men problem drinkers. *Journal of Studies on Alcohol* 38, 1624-1639.
- MÜLLER-FOHRBRODT, G. 1973. *Wie sind Lehrer wirklich? Ideale, Vorurteile, Fakten.* Stuttgart: Klett.
- MURRAY, H.A. 1938. *Explorations in personality.* New York: Oxford.
- MURRAY, H.B. & STAEBLER, B.K. 1974. Teacher's locus of control and student achievement gains. *Journal of School Psychology* 12, 305-309.
- MUSGROVE, F. & TAYLOR, P.H. 1969. *Society and the teacher's role.* London: Routledge & Kegan Paul.
- NADIEN, M.B. 1974. Effects of locus of control and situational differences on risky decision making. *Dissertation Abstracts International* 35 (2-B), 1087-1088.
- NAVE-HERZ, R. 1977. *Die Rolle des Lehrers.* Neuwied: Luchterhand.
- NAYLOR, F.D. 1975. Theory and educational research. *Educational Philosophy & Theory* 7, 1-14.
- NEUBAUER, W. & LENSKE, W. 1979. Untersuchungen zur Dimensionalität der Kausalattribution bei Gymnasialschülern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 26, 199-206.
- NEUBERGER, O. 1976. *Der Arbeits-Beschreibungs-Bogen.* Augsburg: Blasaditsch.
- NEWELL, A. 1968. Judgement and its representation: An introduction. In: KLEINMUNTZ, B. (Ed.) *Formal representation of human judgement.* New York: Wiley. p. 1-48.
- NEWMAN, J.M. 1975. Risk taking in individual decision making: The effects of feedback and locus of control in modifying risk taking behavior. *Dissertation Abstracts International* 35 (B), 6079.
- NEWMAN, J.R. 1977. Differential weighting in multiattribute utility measurement: When it should not and when it does make a difference. *Organizational Behavior and Human Performance* 20, 312-325.
- NICKEL, H. 1973. Probleme und Schwierigkeiten der Verwirklichung eines nichtautoritären Lehrerverhaltens. In: NICKEL, H. & LANGHORST, E. (Ed.) *Brennpunkte der Pädagogischen Psychologie.* Bern: Huber. p. 35-51.

- NICKEL, H. 1976. Die Lehrer-Schüler-Beziehung aus der Sicht neuerer Forschungsergebnisse. Ein transaktionales Modell. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 23, 153-172.
- NICKEL, H. 1979. Theoretische und praktische Aspekte eines Erziehertrainings. In: BRANDTSTÄDTER, J., REINERT, G. & SCHNEEWIND, K.A. (Ed.) *Pädagogische Psychologie: Probleme und Perspektiven*. Stuttgart: Klett-Cotta. p. 381-402.
- NICKEL, H. & FENNER, H.-J. 1974. Direkte und indirekte Lenkung im Unterricht in Abhängigkeit von fachspezifischen und methodisch-didaktischen Variablen sowie Alter und Geschlecht des Lehrers. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 6, 178-191.
- NIE, N.H., HULL, C.H., JENKINS, J.G., STEINBRENNER, K. & BENT, D.H. 1975(2.Auflage). *Statistical package for the social sciences (SPSS)*. New York: McGraw-Hill.
- NIEMANN, H.-J. 1972. Entwicklung von Einstellungsskalen zum "Lehrer-Engagement" bei Lehrerinnen in der ersten Grundschulklasse. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 4, 118-129.
- NOWICKI, S. & DUKE, M.P. 1974. A locus of control scale for college as well as noncollege adults. *Journal of Personality Assessment* 38, 136-137.
- OBITZ, F.W. & SWANSON, M.K. 1976. Control orientation in women alcoholics. *Journal of Studies on Alcohol* 37, 694-697.
- OLDHAM, G.R. 1976. Organizational choice and some correlates of individual expectancies. *Decision Science* 7, 873-884.
- OLWEUS, D. 1976. Der "moderne" Interaktionismus: von Person und Situation und seine varianzanalytische Sackgasse. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 8, 171-185.
- OPPERMANN, R. 1976. *Einstellung und Verhaltensabsicht*. Darmstadt: Steinkopff.
- OSGOOD, C.E., SUCI, G.J. & TANNENBAUM, P.H. 1957. *The measurement of meaning*. Urbana: University of Illinois Press.
- PARKER, D.F. & DYER, L. 1976. Expectancy theory as a within-person behavioral choice model: An empirical test of some conceptual and methodological refinements. *Organizational Behavior and Human Performance* 17, 97-117.

- PARKER, F.B. 1975. Sex-role adjustment and drinking dispositions of women college students. *Journal of Studies on Alcohol* 36, 1570-1573.
- PARROTT, G. 1971. Dogmatism and rigidity: A factor analysis. *Psychological Reports* 29, 135-140.
- PARSONS, T. 1959. General theory in sociology. In: MERTON, R.K., BROON, L. & COTTRELL, L.S. (Ed.) *Sociology today: Problems and prospects*. Volume 1. New York: Wiley. p. 3-38.
- PARSONS, T. & SHILS, E.A. 1951. Values, motives and systems of action. In: PARSONS, T. & SHILS, E.A. (Ed.) *Toward a general theory of action*. New York: Harper & Row. p. 47-275.
- PAWLIK, K. 1971². *Dimensionen des Verhaltens*. Bern: Huber.
- PAYNE, J.W. 1973. Alternative approaches to decision making. *Psychological Bulletin* 80, 439-453.
- PEAK, H. 1955. Attitude and motivation. *Nebraska Symposium on Motivation* 3, 149-188.
- PEAK, H. 1960. The effect of aroused motivation on attitudes. *Journal of Abnormal & Social Psychology* 61, 463-468.
- PETER, H.-U. 1973. *Die Schule als soziale Organisation*. Weinheim: Beltz.
- PHARES, E.J. 1957. Expectancy changes in skill and chance situations. *Journal of Abnormal & Social Psychology* 54, 339-342.
- PHILLIPS, L.D. 1973. *Bayesian statistics for social sciences*. New York: Crowell.
- PIEHL, J. 1976. Bedingungen unterschiedlicher Ursachenerklärungen von Examensnoten. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 8, 51-57.
- PRITCHARD, R.D. & DeLEO, P.J. 1973. Experimental test of the valence-instrumentality relationship on job performance. *Journal of Applied Psychology* 57, 264-270.
- PRITCHARD, R.D., DeLEO, P.J. & VON BERGEN, C.W. 1976. A field experimental test of expectancy-valence incentive motivation techniques. *Organizational Behavior and Human Performance* 15, 355-406.
- PROCIUK, T.J. & BREEN, L.J. 1976. Machiavellianism and locus of control. *Journal of Social Psychology* 98, 141-142.

- PROCIUK, T.J., BREEN, L.J. & LUSSIER, R.J. 1976. Hopelessness, internal-external locus of control, and depression. *Journal of Clinical Psychology* 32, 299-300.
- PRUITT, D.G. & HOGE, R.D. 1965. Strength of the relationship between the value of an event and its subjective probability as a function of method of measurement. *Journal of Experimental Psychology* 69, 483-489.
- PRYSTAV, G. 1979. Die Bedeutung von Vorhersagbarkeit und Kontrollierbarkeit von Stressoren für Klassifikationen von Belastungssituationen. *Zeitschrift für Klinische Psychologie* 8, 283-301.
- RANI, P.U. & VENKATRAMAIAH, S.R. 1978. Extraversion, neurotism and decision making styles: An empirical study of dependences. *Indian Journal of Clinical Psychology* 5, 103-110.
- REICHEL, P.A. 1975. Moderators in expectancy theory: Influence on the relationships of motivation with effort and job performance. *Dissertation Abstracts International* 35 (B), 6156.
- RHEINBERG, F. 1975. Zeitstabilität und Steuerbarkeit von Ursachen schulischer Leistungen in der Sicht des Lehrers. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 7, 180-194.
- RIES, G. & HEINEN, C. 1979. Ursachenerklärungen von Zeugnisnoten durch Lehrerstudenten. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 26, 321-329.
- RIM, Y. 1970. Values, cognitive width, external-internal control and tendency to increase performance. *Psychologia* 13, 223-226.
- ROGHMANN, K. 1966. Dogmatismus, Autoritarismus. *Kölner Beiträge zur Sozialforschung und Soziologie* 1 (zitiert nach: DOEBERT, STAHL & VOGL 1973).
- RÖHR, M. 1977. Zur Interpretation faktorenanalytischer Studien in der Psychologie. *Probleme und Ergebnisse der Psychologie* 62, 61-77.
- ROKEACH, M. 1960. *The open and closed mind*. New York: Free Press.
- ROKEACH, M. 1973. *The nature of human values*. New York: Free Press.
- ROSENBERG, M.J. 1956. Cognitive structure and attitudinal affect. *Journal of Abnormal & Social Psychology* 53, 367-372.

- ROSENCRANZ, H.A. & BIDDLE, B.J. 1964. The role approach to teacher competence. In: BIDDLE, B.J. & ELLENA, W.J. (Ed.) Contemporary research on teacher effectiveness. New York: Holt, Rinehart & Winston. p. 232-263.
- ROSENTHAL, R. & JACKSON, L. 1968. Pygmalion in the classroom. New York: Holt, Rinehart & Winston (Übersetzung: 1971. Pygmalion im Unterricht. Weinheim: Beltz).
- ROTTER, J.B. 1955. The role of the psychological situation in determining the direction of human behavior. Nebraska Symposium on Motivation 3, 245-268.
- ROTTER, J.B. 1966. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. Psychological Monographs 80 (1, Whole No. 609).
- ROTTER, J.B. 1972. An introduction to social learning theory. In: ROTTER, J.B., CHANCE, J.E. & PHARES, E.J. (Ed.) Applications of a social learning theory of personality. New York: Holt, Rinehart & Winston. p. 1-43.
- ROTTER, J.B. 1975. Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement. Journal of Consulting & Clinical Psychology 43, 56-67.
- ROTTER, J.B., SEEMAN, M. & LIVERANT, S. 1962. Internal versus external control of reinforcement: A major variable in behavior theory. In: WASHBURN, N.F. (Ed.) Decisions, values, and groups. Volume 2. London: Pergamon. p. 473-516.
- SANDELL, R.G. 1968. Effects of attitudinal and situational factors on reported choice behavior. Journal of Marketing Research 5, 405-408.
- SAUNDERS, G.B. & STANTON, J.L. 1976. Personality as influencing decision making. Organizational Behavior and Human Performance 15, 241-257.
- SAVAGE, L.J. 1954. The foundations of statistics. New York: Wiley.
- SCHAEFER, E.S. & BELL, R.Q. 1958. Development of a parental attitude research instrument. Child Development 29, 339-361.
- SCHÄFER, E. 1975. Eine Untersuchung zur Konstanz und Differenzierung des Stereotyps "schlechter Schüler". Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie 12, 94-112.
- SCHAE, K.W. 1960. Test for behavioral rigidity (TBR). Palo Alto/Calif.: Consulting Psychologists Press.

- SCHEIBE, K.E. 1964. The effect of value on statements of expectancy under four experimental conditions. *Psychological Record* 14, 137-144.
- SCHEIBE, K.E. 1970. *Beliefs and values*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- SCHMALT, H.-D. 1979. Leistungsthematische Kognitionen II: Kausalattributionen, Erfolgserwartungen und Affekte. *Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie* 26, 509-531.
- SCHMIDT, F.L. 1973. Implications of a measurement problem for expectancy theory research. *Organizational Behavior and Human Performance* 10, 243-251.
- SCHMIDT, G.R. 1971. Die Wert- und Zielproblematik in der amerikanischen Curriculum-Theorie seit 1950. *Zeitschrift für Pädagogik* 17, 31-54.
- SCHNEEWIND, K.A. 1975. Auswirkungen von Erziehungsstilen. In: LUKESCH, H. (Ed.) *Auswirkungen elterlicher Erziehungsstile*. Göttingen: Hogrefe. p. 14-27.
- SCHNEEWIND, K.A. 1976. Entwicklung eines Fragebogens zur Erfassung internaler vs. externaler Kontrollüberzeugungen bei Erwachsenen (LOC-E). *Trier: Arbeitsbericht 15 aus dem EKB-Projekt an der Universität Trier*.
- SCHNEEWIND, K.A., ENGFER, A., FILIPP, U.-D. & HOFFMANN, A. 1975. Psychologische und sozioökologische Determinanten von Eltern-Kind-Beziehungen. Überblick über ein Forschungsprojekt. In: LUKESCH, H. (Ed.) *Auswirkungen elterlicher Erziehungsstile*. Göttingen: Hogrefe. p. 61-62.
- SCHUM, D.A. 1970. Behavioral decision theory and man-machine systems. In: DEGREENE, K.B. (Ed.) *Systems psychology*. New York: McGraw-Hill. p. 217-247.
- SCHWARTZ, S. 1973. Multimethod analysis of three measures of six common personality traits. *Journal of Personality Assessment* 37, 559-567.
- SCHWARTZ, S.H. & TESSLER, R.C. 1972. A test of a model for reducing measured attitude-behavior discrepancies. *Journal of Personality & Social Psychology* 24, 225-236.
- SCHWARZER, C. 1978. Aktuelle Forschungsschwerpunkte zur Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung. In: STEPHAN, E. & SCHMIDT, W. (Ed.) *Messen und Beurteilen von Schülerleistungen*. München: Urban & Schwarzenberg. p. 172-190.

- SELIGMAN, M.E.P. 1975. Helplessness. On depression, development, and death. San Francisco: Freeman (Übersetzung: 1979. Erlernte Hilflosigkeit. München: Urban & Schwarzenberg).
- SELYE, H. 1957. Stress beherrscht unser Leben. Düsseldorf: Econ.
- SEVON, G. 1977. Subjective probabilities and values of socio-economic events at different degrees of uncertainty. Scandinavian Journal of Psychology 18, 127-129.
- SHAVELSON, R.J. 1973. What is the basic teaching skill? Journal of Teacher Education 24, 144-151.
- SHAVELSON, R. & DEMPSEY-ATWOOD, N. 1976. Generalizability of measures of teaching behavior. Review of Educational Research 46, 553-611.
- SHAVELSON, R. & RUSSO, N.A. 1977. Generalizability of measures of teacher effectiveness. Educational Research 19, 171-183.
- SHAVELSON, R., CADWELL, J. & IZU, T. 1977. Teachers' sensitivity to the reliability of information in making pedagogical decisions. American Educational Research Journal 14, 83-97.
- SHAVER, J.P., HOFMANN, H.P. & RICHARDS, H.E. 1971. The authoritarianism of American and German teacher education students. Journal of Social Psychology 84, 303-304.
- SHAVER, K.G. 1975. An introduction to attribution processes. Cambridge/Mass.: Winthrop.
- SHERIDAN, J.E., RICHARDS, M.D. & SLOCUM, J.W. 1975. Comparative analysis of expectancy and heuristic models of decision behavior. Journal of Applied Psychology 60, 361-368.
- SHERMAN, M.F., PELLETIER, R.J. & RYCHMAN, R.M. 1973. Replications of the relationship between dogmatism and locus of control. Psychological Reports 33, 749-750.
- SHULMAN, L.S. 1965. Seeking styles and individual differences in patterns of inquiry. School Review 73, 258-266.
- SHULMAN, L.S. & ELSTEIN, A.S. 1975. Studies of problem solving, judgement, and decision making: Implications for educational research. In: KERLINGER, F.N. (Ed.) Review of research in education. Volume 3. Itasca/Ill.: Peacock. p. 3-42.
- SHULMAN, L.S. & LANIER, J.E. 1977. The Institute for Research on Teaching: An overview. Journal of Teacher Education 28, 44-49.

- SIDDIQUI, J.A., HAARA, A. & SCHNABEL, W. 1973. Konservative Polizisten - noch konservativere Gefangene? Psychologische Beiträge 15, 106-118.
- SIDDIQUI, J.A., JANSEN, R. & HAARA, A. 1971. Konservatismus: Eindimensional oder mehrdimensional? Psychologische Beiträge 13, 26-37.
- SIEGEL, S. 1956. Nonparametric statistics for the behavioral sciences. New York: McGraw-Hill.
- SIKULA, A.F. 1971. Values and value systems: Importance and relationship to managerial and organizational behavior. Journal of Psychology 78, 277-286.
- SIKULA, J.P., JURIS, S.G. & SIKULA, A.F. 1972. Do teachers differ in their values? Education & Urban Society 4, 459-466.
- SIMON, H.A. 1955. A behavioral model of rational choice. Quarterly Journal of Economics 69, 99-118.
- SIMON, H.A. 1957. Models of man, social and rational. New York: Wiley.
- SIMON, H.A. 1979. Information processing models of cognition. Annual Review of Psychology 30, 363-396.
- SIMON, H.A. & NEWELL, A. 1971. Human problem solving: The state of the theory in 1970. American Psychologist 26, 145-159.
- SIX, B. 1975. Die Relation von Einstellung und Verhalten. Zeitschrift für Sozialpsychologie 6, 270-296.
- SKOWRONEK, H. 1979. Entwicklungslinien der Pädagogischen Psychologie. In: BRANDTSTÄDTER, J., REINERT, G. & SCHNEEWIND, K.A. (Ed.) Pädagogische Psychologie: Probleme und Perspektiven. Stuttgart: Klett-Cotta. p. 29-48.
- SLOVIC, P. 1972. Information processing, situation specificity, and the generality of risk-taking behavior. Journal of Personality & Social Psychology 22, 128-134.
- SLOVIC, P. & LICHTENSTEIN, S. 1971. Comparison of Bayesian and regression approaches to the study of information processing in judgement. Organizational Behavior and Human Performance 6, 649-744.
- SLOVIC, P., FISCHHOFF, B. & LICHTENSTEIN, S. 1977. Behavioral decision theory. Annual Review of Psychology 28, 1-39.

- SOBEL, R.S. 1971. Tests of preperformance and postperformance models of satisfaction with outcomes. *Journal of Personality & Social Psychology* 19, 213-221.
- SOBEL, R.S. & MCGUIRE, H. 1977. Time perspective and longitudinal tests of a cognitive model of satisfaction. *Journal of General Psychology* 96, 177-184.
- SOELBERG, P. 1967. Unprogrammed decision making. *Industrial Management Review* 8, 19-29.
- SOLAR, D. & BRUEHL, D. 1971. Machiavellianism and locus of control: Two conceptions of interpersonal power. *Psychological Reports* 29, 1079-1082.
- SORENSEN, J.S., ROSSMAN, P.A. & BARNES, D.E. 1976. The unit leader and educational decision making. *Journal of Teacher Education* 27, 224-225.
- SPANHEL, D., TAUSCH, R. & TÖNNIES, S. 1975. Hauptdimensionen des Lehrerverhaltens und ihr Zusammenhang mit konstruktivem Schülerverhalten in 41 Unterrichtsstunden. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 22, 343-350.
- SPTZNAGEL, A. 1968. Die Situation als Problem der Persönlichkeitspsychologie. In: GROFFMANN, K.J. & WEWETZER, K.H. (Ed.) *Person als Prozeß*. Bern: Huber. p. 183-212.
- SPRANGER, E. 1969⁸. Grundstile der Erziehung. In: SPRANGER, E. (Ed.) *Pädagogische Perspektiven*. Heidelberg: Quelle & Meyer. p. 93-121.
- STACHOWIAK, H. 1973. *Allgemeine Modelltheorie*. Wien: Springer.
- STACEY, B. 1977a. The psychology of conservatism, part I: The conceptual framework and theories of Eysenck and Ray. *New Zealand Psychologist* 6, 31-41.
- STACEY, B. 1977b. The psychology of conservatism, part II: Wilson's theory and general trends in the study of conservatism. *New Zealand Psychologist* 6, 109-123.
- STAPP, K.H., HERRMANN, T., STAPP, A. & STÄCKER, K.-H. 1972. *Psychologie des elterlichen Erziehungsstils*. Stuttgart: Klett.
- STEINER, I.D. 1970. Perceived freedom. In: BERKOWITZ, L. (Ed.) *Advances in experimental social psychology*. Volume 5. New York: Academic Press. p. 65-94.

- STEINKAMP, G. 1968. Lehrer voller Vorurteile? Soziologische Analyse der Schülerbeurteilung in der Volksschule. Die deutsche Schule 60, 802-816.
- STEPHAN, E. 1979. Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung im Überblick. In: STEPHAN, E. & SCHMITT, W. (Ed.) Messen und Beurteilen von Schülerleistungen. München: Urban & Schwarzenberg. p. 13-36.
- STERN, G.G. 1970. People in context. Measuring person-environment congruence in education and industry. New York: Wiley.
- STEVENS, S.S. & GALANTER, E.H. 1957. Ratio scales and category scales for a dozen perceptual continua. Journal of Experimental Psychology 54, 377-411.
- STOLZ, L.M. 1967. Influences on parent behavior. London: Tavistock.
- STOTLAND, E. 1969. The psychology of hope. San Francisco: Jossey-Bass.
- STURZEBECKER, K. & HERRMANN, T. 1974. Lehrerdependenz und elterlicher Erziehungsstil. Eine Untersuchung zum "moralischen Dilemma". Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 6, 168-177.
- SÜLLWOLD, F. 1977. Begriff und Bedeutung subjektiver Hierarchien. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 24, 107-128.
- SYDOW, U. 1976. Zur Bedingungsanalyse der subjektiven Wahrscheinlichkeit in der Ontogenese. Zeitschrift für Psychologie 184, 171-190.
- SYDOW, U. 1978. Zur verhaltenstherapeutisch orientierten Anleitung der Erziehungspersonen. Probleme und Ergebnisse der Psychologie 66, 75-93.
- TALLMAN, I. 1961. Adaptability: A problem solving approach to assessing childrearing practices. Child Development 32, 651-668.
- TAUSCH, A.-M. 1958. Empirische Untersuchungen über das Verhalten von Lehrern gegenüber Kindern in erziehungsschwierigen Situationen. Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie 5, 127-163.
- TAUSCH, R. & TAUSCH, A.-M. 1971⁶. Erziehungspsychologie. Göttingen: Hogrefe.

- TELEFUNKEN COMPUTER GMBH (Ed.) 1975ff. System TR 440. Fortran Statistik. Konstanz: Eigenverlag.
- TESSER, A. & GROSSMAN, R. 1969. Fate orientation as a correlate of driver knowledge. *Journal of Savety Research* 1, 74-79.
- THIBAUT, J.W. & KELLEY, H.H. 1956. The social psychology of groups. New York: Wiley.
- THOMAS, E.J. & BIDDLE, B.J. 1966. The nature and history of role theory. In: BIDDLE, B.J. & THOMAS, E.J. (Ed.) *Role theory: Concepts and research*. New York: Wiley. p. 3-19.
- THURSTONE, L.L. & JONES, L.V. 1957. The rational origin for measuring subjective values. *Journal of American Statistical Association* 52, 458-471.
- TOLMAN, E.C. 1938. The determinants of behavior at a choice point. *Psychological Review* 45, 1-41.
- TOLMAN, E.C. 1951. A psychological model. In: PARSONS, T. & SHILS, E.A. (Ed.) *Toward a general theory of action*. New York: Harper & Row. p. 279-361.
- TOLMAN, E.C. 1959. Principles of purposive behavior. In: KOCH, S. (Ed.) *Psychology: A study of a science*. Volume 2. New York: McGraw-Hill. p. 92-157.
- TURNER, R.L. 1964. Teaching as problem-solving behavior: A strategy. In: BIDDLE, B.J. & ELLENA, W.J. (Ed.) *Contemporary research on teacher effectiveness*. New York: Holt, Rinehart & Winston. p. 102-126.
- TYLER, F.B., GATZ, M. & KEENAN, K. 1979. A constructivist analysis of the Rotter I-E Scale. *Journal of Personality* 47, 11-35.
- ÜBERLA, K. 1971². *Faktorenanalyse*. Berlin: Springer.
- VACCHIANO, R.B., STRAUSS, P.S. & SCHIFFMAN, D.C. 1968. Personality correlates of dogmatism. *Journal of Consulting & Clinical Psychology* 32, 83-85.
- VÄTH-SZUSDIZIARA, R. & LUKESCH, H. 1979. Trends in der Erziehungsstilforschung. Zusammenfassung der Diskussion der Arbeitsgruppe Erziehungsstilforschung - Familiäre Sozialisation. In: ECKENSBERGER, L.H. (Ed.) *Bericht über den 31. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Mannheim 1978*. Band 1. Göttingen: Hogrefe. p. 327-330.

- VON BERTALANFFY, L. 1968. General system theory. Foundations, development, applications. New York: Braziller.
- VON ENGELHARDT, G. & LÜCK, H.E. 1973. Aspekte der Arbeitszufriedenheit von Lehrern verschiedener schulischer Bereiche. Psychologie in Erziehung und Unterricht 20, 113-117.
- VOSSENKUHL, W. 1979. Werte und Handlungen. In: KLAGES, H. & KMIĘCIAK, P. (Ed.) Wertwandel und gesellschaftlicher Wandel. Frankfurt/Main: Campus. p. 136-146.
- VROOM, V.H. 1964. Work and motivation. New York: Wiley.
- VROOM, V.H. 1966. Organizational choice: A study of pre- and postdecision process. Organizational Behavior and Human Performance 1, 212-225.
- VROOM, V.H. & DECI, E.L. 1971. The stability of post-decision dissonance: A follow-up study of the job attitudes of business school graduates. Organizational Behavior and Human Performance 6, 36-49.
- WAGNER, H. 1978. Intentionsattribution in der Schüler-Lehrer-Interaktion. Wuppertal: Fachbereich 3 der Gesamthochschule Wuppertal (unveröffentlichtes Manuskript).
- WAHL, D. 1979. Methodische Probleme bei der Erfassung handlungsleitender und handlungsrechtfertigender subjektiver psychologischer Theorien des Lehrers. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 11, 208-217.
- WAINER, H. 1976. Estimating coefficients in linear models: It don't make no nevermind. Psychological Bulletin 83, 213-217.
- WALTER, H. 1973. Einleitung oder Auf der Suche nach einem sozialisationstheoretischen Konzept. In: WALTER, H. (Ed.) Sozialisationsforschung. Band 1. Stuttgart: Frommann & Holzboog. p. 13-65.
- WANDT, E. 1952. The measurement and analysis of teachers' attitudes. California Journal of Educational Research 3, 10-13.
- WATZLAWIK, P., BEAVIN, J.H. & JACKSON, D.D. 1974⁴. Menschliche Kommunikation. Bern: Huber.
- WEBER, E. 1972⁷. Grundriß der biologischen Statistik. Jena: VEB Gustav Fischer Verlag.

- WEBER, E. 1974. Einführung in die Faktorenanalyse. Stuttgart: Fischer.
- WEINER, B. 1976. Theorien der Motivation. Stuttgart: Klett.
- WEINER, B. & KUKLA, A. 1970. An attributional analysis of achievement motivation. *Journal of Personality & Social Psychology* 15, 1-20.
- WEINERT, F.E. 1977. Entwicklungsgemäßer Unterricht. *Unterrichtswissenschaft* 5, 1-13.
- WEINERT, F.E. 1979. Über die mehrfache Bedeutung des Begriffs "entwicklungsangemessen" in der pädagogisch-psychologischen Forschung. In: BRANDTSTÄDTER, J., REINERT, G. & SCHNEEWIND, K.A. (Ed.) *Pädagogische Psychologie: Probleme und Perspektiven*. Stuttgart: Klett-Cotta. p. 181-207.
- WERBIK, H. 1978. Handlungstheorien. Stuttgart: Kohlhammer.
- WEYER, G. & HODAPP, V. 1978. Eine deutsche Version der "Work Environment Scale (WES)" - Erste Anwendungserfahrungen bei Lehrern und Vergleich mit den "Subjektiven Belastungs- und Unzufriedenheitsskalen im beruflichen Bereich (SBUS-B)". *Diagnostica* 24, 318-328.
- WILSON, W.C. & GOETHALS, G.W. 1960. The relation between teacher backgrounds and their educational values. *Journal of Educational Psychology* 51, 292-298.
- WINER, B.J. 1971². *Statistical principles in experimental design*. New York: McGraw-Hill.
- WITTE, E.H. & CASPAR, F.M. 1976. Zur Identifizierbarkeit von Schwierigkeitsfaktoren. *Diagnostica* 22, 126-138.
- WOFFORD, J.C. 1971. The motivational bases of job satisfaction and job performance. *Personnel Psychology* 24, 501-518.
- WRIGHT, G.N. & PHILLIPS, L.D. 1979. Personality and probabilistic thinking: An exploratory study. *British Journal of Psychology* 70, 295-303.
- ZAHORIK, J.A. 1977. Teacher verbal behavior: Perceived value, source of acquisition, and method of justification. *Journal of Teacher Education* 28, 50-55.
- ZANGEMEISTER, C. 1977. Zur Methodik systemanalytischer Zielplanung. In: LENK, H. (Ed.) *Handlungstheorien interdisziplinär*. Band 4. München: Fink. p. 329-366.

ANHANG 1

Untersuchungsmaterial der Voruntersuchung III

(1) Situations-Liste

(2) Situationsalytischer Fragebogen (SAF 1)

Dipl.-Psych. Günter Krampen
 Universität Erlangen-Nürnberg
 Fachbereich 11 - Psychologie I

SITUATIONS - LISTE

Legen Sie bitte diese Situations-Liste neben Ihren Fragebogen.

Die meisten Fragen im Fragebogen beziehen sich auf die 18 Situationsbeschreibungen, die hier aufgeführt sind.

Im Fragebogen selbst werden immer nur die SITUATIONS-NUMMERN oder die ABKÜRZUNGEN für die Situationsbeschreibungen aufgeführt.

Nehmen Sie also bitte stets dieses Blatt zur Hand, wenn Sie Fragen beantworten, die sich auf diese Situationen beziehen.

1. BUCH LEIHEN: Ein Schüler will in der Schulklasse seinem Nachbarn nicht das Lesebuch leihen.
2. ABSCHREIBEN: Ein Schüler schreibt bei der Klassenarbeit ab.
3. SCHULTASCHE: Ein Schüler kann in seiner unordentlichen Schultasche nicht sein Heft mit den Schulaufgaben finden.
4. SCHWATZEN: Die Klasse schwatzt, während der Lehrer einem Schüler etwas an der Tafel erklärt.
5. PAUSE: Ein Schüler spielt nach der Pause weiter auf dem Schulhof, obwohl es schon zur nächsten Stunde geläutet hat.
6. AUFGABEN ABSCHREIBEN: Ein Schüler schreibt kurz vor dem Unterricht die Hausaufgaben von einem Mitschüler ab.
7. KARIKATUR: Der Lehrer ertappt einen Schüler dabei, wie er eine Karikatur des Lehrers an die Tafel zeichnet.
8. GEDICHT: Ein Schüler verhaspelt sich beim Aufsagen eines Gedichtes; ein anderer Schüler lacht schadenfroh.
9. GUTE ARBEIT: Ein sonst ziemlich schlechter Schüler ist nach einer guten Arbeit außer sich vor Freude.
10. VORSAGEN: Ein Schüler sagt seinem Nachbarn vor, als der Lehrer durch Fragen feststellen will, wo die Verständnisprobleme liegen.
11. VÖLKERBALL: Ein Schüler verläßt beim Völkerballspiel protestierend das Spielfeld, weil er glaubt, die andere Partei habe zu Unrecht gewonnen.
12. SCHULWEG: Ein Schüler hat auf dem Schulweg gebummelt und kommt zu spät zum Unterricht.

SITUATIONS-LISTE (Fortsetzung)

13. HAUSAUFGABEN: Ein Schüler hat seine Hausaufgaben sehr unordentlich und unsauber gemacht.
 14. STÖREN: Der Lehrer erklärt einen wichtigen Teil des Stoffes, als ein Schüler zum wiederholten Male durch lautes Reden stört.
 15. BENOTUNG: Ein Lehrer muß einem Schüler eine Note für das Halbjahreszeugnis auf Grund folgender Leistungen geben: in schriftlichen Prüfungen 1 x sehr gut, 4 x gut, 1 x befriedigend; in mündlichen Prüfungen 1 x ausreichend, 4 x mangelhaft, 1 x ungenügend.
 16. BUCH VERGESSEN: Ein Schüler hat nach wiederholten Ermahnungen durch den Lehrer wieder sein Buch vergessen.
 17. SCHLECHTE LEISTUNGEN: Ein Schüler hört einfach nicht zu, als der Lehrer ihn auf seine schlechten Leistungen aufmerksam macht.
 18. AUSSENSEITER: Eine Klassengemeinschaft stempelt einen Schüler ständig zum Aussenseiter.
-

Allgemeine Instruktion

1. Wie alt sind Sie? _____ Jahre

2. Ihr Geschlecht?

0 männlich

0 weiblich

3. Sind Sie

0 Lehramtskandidat (Student)?

0 Lehramtsanwärter?

0 Lehrer?

4. Welche Lehrerfahrung haben Sie in der Schulpraxis?

0 Erfahrungen aus studienbegleitenden Praktika

0 Erfahrungen aus einem Blockpraktikum

0 Lehrerfahrung seit Jahren

5. Ihr Code (laut Instruktion):.....

SAF1 (AA)

Beantworten Sie bitte die folgenden Fragen, indem Sie jeweils die Antwortalternative markieren, die Ihrem persönlichen Empfinden und Verhalten am besten entspricht.

Stellen Sie sich dazu bitte die SITUATION _____ vor!

1. Wie wichtig ist eine solche Situation
- ...für den Lehrer
 - ...für den Schüler
 - ...für das Lehrer-Schüler-Verhältnis

un- wichtig	sehr wichtig
----------------	-----------------

1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5

2. Wie groß ist der Verhaltensspielraum
 ...für den Lehrer
 ...für den Schüler

gering groß

1	2	3	4	5
1	2	3	4	5

3. Wie häufig tritt eine solche Situation auf ?

☐ an jedem Schultag
☐ mehrmals pro Woche
☐ mehrmals pro Monat
☐ seltener

Kreuzen Sie nun bitte bei den Gegensatzpaaren jeweils an, was Ihrer persönlichen Meinung und Empfindung am nächsten kommt:

Diese Situation ist:

- | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---------------------------------|
| alltäglich | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | ungewöhnlich |
| einfach | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | kompliziert |
| unbekannt | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | bekannt |
| vorhersehbar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | nicht vorhersehbar |
| schwierig | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | leicht |
| ich möchte eingreifen | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | ...nicht eingreifen |
| durch Vorschriften ge-
regelt | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | ...nicht geregelt |
| kontrollierbar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | nicht kontrollierbar |
| ich habe wenig Hand-
lungsmglichkeiten | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | ...viele Handlungsmöglichkeiten |

SAF1 (AA2)

SITUATION=====Sie fühlen sich in dieser Situation:

angenehm	1	2	3	4	5	6	unangenehm
entspannt	1	2	3	4	5	6	erregt
kontrollierend	1	2	3	4	5	6	kontrolliert
verärgert	1	2	3	4	5	6	nicht verärgert
gelangweilt	1	2	3	4	5	6	aufgeregt
dominant	1	2	3	4	5	6	unterworfen
unbefriedigt	1	2	3	4	5	6	befriedigt
zerstreut	1	2	3	4	5	6	konzentriert
unselbständig	1	2	3	4	5	6	selbständig
unglücklich	1	2	3	4	5	6	glücklich
erstaunt	1	2	3	4	5	6	nicht erstaunt
direktiv	1	2	3	4	5	6	nicht direktiv
zufrieden	1	2	3	4	5	6	unzufrieden
nervös	1	2	3	4	5	6	ruhig
stark	1	2	3	4	5	6	schwach
verzweifelt	1	2	3	4	5	6	nicht verzweifelt
hellwach	1	2	3	4	5	6	schläfrig
eingeschüchtert	1	2	3	4	5	6	selbstbewußt

Wie würden Sie sich in dieser Situation verhalten:

NEIN

JA

1. Ich sage, was ich gerade denke.....	1	2	3	4	5
2. Ich fühle mich nicht angesprochen.....	1	2	3	4	5
3. Ich habe die Verantwortung und bestimme, was getan wird.	1	2	3	4	5
4. Ich würde gerne etwas sagen, sage aber nichts.....	1	2	3	4	5
5. Kein anderer kann hier für mich entscheiden, was zu tun ist.	1	2	3	4	5
6. Ich überlege mir, was getan werden muß.....	1	2	3	4	5
7. Andere sollen sich überlegen, was getan werden soll	1	2	3	4	5
8. Ich stelle eine Forderung auf.....	1	2	3	4	5
9. Die anderen würden gerne, was ich in dieser Situation denke.	1	2	3	4	5
10. Ich sage etwas, aber keiner hört mir zu.....	1	2	3	4	5
11. Die anderen erwarten, daß ich entscheide, was getan werden soll	1	2	3	4	5
12. Ich wünsche mir, solche Situationen gäbe es nicht..	1	2	3	4	5

SAF1 (ÄR)

Im folgenden ist in Matrixform jede Situation allen anderen gegenüber gestellt. Ihre Aufgabe besteht nun darin, jeweils zu beurteilen, wie ähnlich Sie die beiden gegenübergestellten Situationen erleben.

Verwenden Sie dabei bitte die folgenden Ziffern:

- 0 = die Situationen sind total verschieden
- 1 = die Situationen sind ein wenig ähnlich
- 2 = die Situationen sind ziemlich ähnlich
- 3 = die Situationen sind sehr ähnlich
- 4 = die Situationen sind identisch

Tragen Sie bitte für jeden Situationsvergleich (also in jedes freie Kästchen) nach Ihrem Ähnlichkeitsurteil eine Ziffer in die Matrix ein. Alle freien Kästchen müssen also ausgefüllt werden.

Die SITUATIONS-NUMMERN beziehen sich auf die Nummerierung auf der SITUATIONS-LISTE.

Situations- nummer →	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1	x																	
2	x	x																
3	x	x	x															
4	x	x	x	x														
5	x	x	x	x	x													
6	x	x	x	x	x	x												
7	x	x	x	x	x	x	x											
8	x	x	x	x	x	x	x	x										
9	x	x	x	x	x	x	x	x	x									
10	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x								
11	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x							
12	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x						
13	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x					
14	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x				
15	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x			
16	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		
17	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
18	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

VIELEN DANK FÜR IHRE MITARBEIT!

ANHANG 2

Untersuchungsmaterial der Hauptuntersuchung

(1) Anschreiben

(2) Fragebogen

FACHBEREICH
ERZIEHUNGS- UND KULTURWISSENSCHAFTEN
DER UNIVERSITÄT ERLANGEN-NÜRNBERG
Dipl.-Psych. Günter Krampen

LEHRSTUHL FÜR PSYCHOLOGIE I
8500 Nürnberg
Regensburger Straße 160
Telefon (0911) 406085

Fachbereich Erziehungs- u. Kulturwissenschaften der Universität Erlangen-Nürnberg
Lehrstuhl für Psychologie 8500 Nürnberg, Regensburger Straße 160

Sehr verehrte Dame,
sehr geehrter Herr,

im Rahmen eines größeren pädagogisch-psychologischen Forschungsprojekts an der Universität Erlangen-Nürnberg beschäftigen wir uns mit der empirischen Untersuchung von Erziehungszielen und Entscheidungsprozessen bei Eltern und Lehrern.

Wir wenden uns nun an Sie mit der Bitte, an dieser Untersuchung teilzunehmen und unsere Bemühungen um repräsentative Ergebnisse durch Ihre Mitarbeit zu unterstützen. Vielleicht haben Sie schon einmal an ähnlichen Erhebungen teilgenommen und haben davon nun "die Nase voll". Dies wäre kaum zu verdenken, zumal wir uns der besonderen Belastungen, die der Beruf des Lehrers heute mit sich bringt, bewußt sind. Bitte bedenken Sie jedoch, wie sehr wir bei dem dargestellten Projekt, dessen Ergebnisse letztlich den Erziehern und Pädagogen selbst wieder zugute kommen werden, auf Ihre Kooperation angewiesen sind.

In der Anlage finden Sie einen in mehrere Teilabschnitte gegliederten Fragebogen, dessen Bearbeitung etwa 70 Minuten erfordert. Wir bitten Sie, den ausgefüllten Fragebogen unter Verwendung des beiliegenden, bereits freigemachten und adressierten Rücksendekverts möglichst bald an uns zurückzuschicken. Der Fragebogen braucht nicht mit Ihrem Namen, sondern lediglich mit einem neutralen Code versehen zu werden; die Anonymität der erhobenen Informationen ist unbedingt gesichert.

Für Ihre Mitarbeit möchten wir uns im voraus herzlich bedanken!

Mit freundlichen Grüßen



(Günter Krampen, Dipl.-Psych.)

ALLGEMEINE HINWEISE ZUR BEARBEITUNG DES FRAGEBOGENS

Der nachfolgende Fragebogen ist in verschiedene Abschnitte gegliedert. Bitte lesen Sie die jedem Abschnitt vorangestellten Instruktionen aufmerksam durch.

Bearbeiten Sie bitte die einzelnen Fragebogenteile der Reihe nach und halten Sie sich bitte bei der Beantwortung der einzelnen Fragen nicht zu lange auf, sondern kreuzen Sie in Zweifelsfällen die Antwort an, die Ihnen zuerst einfällt.

Bitte beantworten Sie den Fragebogen vollständig und lassen Sie keine Frage aus. Unvollständig beantwortete Fragebogen können nicht in die Auswertung einbezogen werden.

Wir möchten Sie noch einmal darauf hinweisen, daß die Anonymität der Untersuchung in jedem Falle gewährleistet ist.

Bevor Sie mit der Bearbeitung des Fragebogens beginnen, füllen Sie bitte den nachfolgenden Code aus, indem Sie die für Sie zutreffenden Kennbuchstaben in die leeren Kästchen eintragen:

1. Anfangsbuchstabe des Monats, in dem Sie geboren sind
2. Anfangsbuchstabe Ihres Geburtsortes
3. Anfangsbuchstabe des Vornamens Ihres Vaters
4. Anfangsbuchstabe des Vornamens Ihrer Mutter
5. Geschlecht
(M = männlich; W = weiblich)

FRAGEN ZUR PERSON

1. Wie alt sind Sie? Jahre
2. Sind Sie: ☐ Lehrer
 - Wie lange sind Sie schon als Lehrer tätig?
seit Jahren.
 - An welchem Schultyp unterrichten Sie?
.....☐ Lehramtskandidat
 - In welchem Fachsemester sind Sie?
im Fachsemester.
 - An welchem Schultyp werden Sie unterrichten?
.....
3. Welcher Religionsgemeinschaft gehören Sie an?
 - ☐ katholisch
 - ☐ evangelisch
 - ☐ anderer
 - ☐ keiner
4. Geben Sie bitte bei den folgenden Aussagen an, in welchem Maße Sie persönlich mit den jeweiligen Arbeitsbedingungen zufrieden sind (bitte ankreuzen):

	sehr unzufrieden	sehr zufrieden
(1) mit Ihrer Unterrichtstätigkeit	☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹	☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹
(2) mit den materiellen Arbeitsbedingungen in der Schule	☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹	☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹
(3) mit dem Kontakt zu den Schülern	☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹	☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹
(4) mit der Bezahlung	☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹	☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹
(5) mit den Aufstiegsmöglichkeiten	☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹	☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹
(6) mit den Weiterbildungsmöglichkeiten	☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹	☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹
(7) mit dem Kontakt zu den Kollegen	☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹	☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹
(8) mit dem Kontakt zu den Vorgesetzten	☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹	☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹
(9) mit der schulischen Verwaltung	☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹	☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹
(10) mit dem Beruf als Lehrer allgemein	☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹	☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹

Im folgenden werden eine Reihe von möglichen Zielsetzungen pädagogisch-erzieherischen Handelns aufgeführt. Wir bitten Sie, auf die einzelnen Zielsetzungen Wertpunkte zu verteilen, und zwar umso mehr, je wichtiger und bedeutsamer die betreffende Zielsetzung für Sie persönlich bzw. für Ihr Handeln als Lehrer ist. Bitte verteilen Sie die Wertpunkte so, daß die Summe über alle Zielsetzungen genau 100 Wertpunkte beträgt.

Erfahrungsgemäß gelingt dies nicht auf Anhieb. Der folgende Verfahrensvorschlag mag die Sache vereinfachen:

Verteilen Sie in einem ersten "Probelauf", je nach dem Grad Ihrer Zustimmung zu dem betreffenden Ziel, etwa 0 bis 10 Wertpunkte pro Zielsetzung. Summieren Sie dann die Wertpunkte und stellen Sie fest, um wieviel Punkte Sie insgesamt den Richtsummenwert unter- bzw. überschritten haben. Sind beispielsweise 15 Punkte zuwenig verteilt worden, so werden diese 15 Punkte nach Wichtigkeitsgesichtspunkten neu über die Zielsetzungen verteilt. Haben Sie zuviel Punkte verteilt, verfahren Sie im entgegengesetzten Sinne. Das Verfahren wird wiederholt, bis die Verteilung stimmt. In der Antworttabelle ist Platz für einige Probeverteilungen.

Teil A

Z I E L S E T Z U N G E N	<u>W e r t p u n k t e</u>			
	Probeverteilungen (1)	(2)	(3)	Endgültige Verteilung
1) sich um absolute Objektivität bemühen				
2) die Klassendisziplin aufrechterhalten				
3) Fleiß und Leistungsbereitschaft des Schülers fördern				
4) den Schüler zu systematischem, logischem Denken erziehen				
5) Kreativität und phantasievolles Verhalten des Schülers fördern				
6) eine nüchtern-sachliche Unterrichts-atmosphäre herstellen				
7) eine freundschaftlich-warme Unterrichts-atmosphäre herstellen				
8) das Selbstvertrauen des Schülers fördern				
9) den Schüler zu Beherrschtheit und Selbstkontrolle erziehen				
10) dem Schüler Wissen und Bildung vermitteln				
Summe der Wertpunkte				100

Instruktion zu Teil B

Im folgenden werden drei Situationen beschrieben, wie sie im Unterrichtsalldtag vorkommen können und wie Sie sie in ähnlicher Form vielleicht selbst erlebt haben. Zu diesen drei Situationen sind jeweils fünf verschiedene Reaktionsalternativen vorgegeben, die mögliche Verhaltensweisen des Lehrers in der gegebenen Situation beschreiben.

Wir bitten Sie zunächst, sich in diese Situationen hineinzusetzen und sich (möglichst objektiv!) vorzustellen, wie Sie selbst in der bezeichneten Situation reagieren würden (die in den Situationen auftretenden Schüler seien etwa 12 - 14 Jahre alt). Inwieweit entsprechen die vorgegebenen Reaktionsalternativen Ihrer eigenen Reaktionstendenz?

Bestimmte Verhaltensweisen kann man ohne Probleme und Schwierigkeiten in die Realität umsetzen, andere weniger gut. Bitte geben Sie für jede Reaktionsalternative an, wie leicht bzw. wie schwer Ihnen persönlich die Realisierung dieser Verhaltensweise fallen würde.

Wie Sie selbst wissen, haben eine Reihe mehr oder weniger kompetenter Bezugsgruppen des Lehrers Vorstellungen und Meinungen davon, wie sich ein Lehrer in bestimmten Situationen "idealerweise" verhalten sollte. Da sind zunächst die Schüler mit ihren Erwartungen, dann die Lehrerkollegen, die Elternschaft und schließlich auch die Erziehungs- und Entwicklungspsychologen mit ihren Vorstellungen vom "idealen Lehrerverhalten". Wie würden - nach Ihrer Meinung - diese verschiedenen Bezugsgruppen die vorgegebenen Reaktionsalternativen aufgrund ihrer jeweiligen Erwartungen und Idealvorstellungen bewerten?

Wir bitten Sie, zu diesen verschiedenen Fragen auf den vorgegebenen, abgestuften Antwortskalen die Ihnen zutreffend erscheinende Antwortkategorie anzukreuzen. Bitte lassen Sie keine Frage aus, auch wenn Sie sich hinsichtlich Ihrer Antwort nicht sicher sind.

Situation A ("Abschreiben")

Ein Junge schreibt bei einer Klassenarbeit bei seinem Nachbarn ab. Der Lehrer sieht dies...

Diese Reaktion entspricht meiner eigenen Reaktionstendenz mit Sicherheit nein	Diese Reaktion würde mir leicht bzw. schwer fallen sehr schwer	Bewertung der Reaktionsalternativen durch die Kollegen sehr negativ negativ
Lehrer sagt: "Hier ist noch ein z für dich, da kannst du alleine sitzen!"	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4
Lehrer sagt: "Schau' gefälligst auf deine eigene Arbeit, sonst kannst du in Heft gleich bei mir abliefern!"	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4
Lehrer sagt: "Frag' lieber mich, du nicht weiterkommen!"	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4
Lehrer sagt: "Was der Nachbar kann, kannst du doch auch. Versuch' es mal alleine!"	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4
Lehrer nimmt die Sache nicht zur Kenntnis.	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4

Bewertung der Reaktionsalternativen durch die Eltern sehr negativ negativ	Bewertung der Reaktionsalternativen durch die Schüler sehr negativ negativ	Bewertung der Reaktionsalternativen durch die Mitschüler sehr negativ negativ
Lehrer sagt: "Hier ist noch ein z für dich, da kannst du alleine sitzen!"	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4
Lehrer sagt: "Schau' gefälligst auf deine eigene Arbeit, sonst kannst du in Heft gleich bei mir abliefern!"	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4
Lehrer sagt: "Frag' lieber mich, du nicht weiterkommen!"	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4
Lehrer sagt: "Was der Nachbar kann, kannst du doch auch. Versuch' es mal alleine!"	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4
Lehrer nimmt die Sache nicht zur Kenntnis.	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4

Der Lehrer betritt während der Schulpause das Klassenzimmer und ertappt einen Schüler dabei, wie er eine Karikatur des Lehrers an die Tafel zeichnet...

Reaktionsalternativen des Lehrers	Diese Reaktion entspricht meiner eigenen Reaktionstendenz mit Sicherheit nein ja	Diese Reaktion würde mir leicht bzw. schwer fallen sehr schwer leicht	Bewertung der Reaktionsalternativen durch die Kollegen sehr negativ sehr positiv
Der Lehrer sagt: "Du hast wirklich (a) Talent. Das wäre doch was für die Schülerzeitung!"	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4
Der Lehrer sagt: "So produktiv soll- (b) test du lieber im Unterricht sein, mein Lieber!"	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4
Der Lehrer nimmt die Sache nicht zur (c) Kenntnis.	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4
Der Lehrer sagt: "Du hast auch nur (d) Unsinn im Kopf. Wisch' das sofort aus!"	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4
Der Lehrer sagt: "Ich finde, du hast (e) mich ganz gut getroffen. Aber wenn der Unterricht beginnt, muß die Tafel wieder sauber sein!"	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4

Reaktionsalternativen des Lehrers (wie oben)	Bewertung der Reaktionsalternativen durch die Eltern sehr negativ sehr positiv	Bewertung der Reaktionsalternativen durch die Schüler sehr negativ sehr positiv	Bewertung der Reaktionsalternativen durch Psychologen sehr negativ sehr positiv
Der Lehrer sagt: "Du hast wirklich (a) Talent. Das wäre doch was für die Schülerzeitung!"	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4
Der Lehrer sagt: "So produktiv soll- (b) test du lieber im Unterricht sein, mein Lieber!"	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4
Der Lehrer nimmt die Sache nicht zur (c) Kenntnis.	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4
Der Lehrer sagt: "Du hast auch nur (d) Unsinn im Kopf. Wisch' das sofort aus!"	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4
Der Lehrer sagt: "Ich finde, du hast (e) mich ganz gut getroffen. Aber wenn der Unterricht beginnt, muß die Tafel wieder sauber sein!"	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4

Reaktionsalternativen des Lehrers	Diese Reaktion entspricht meiner eigenen Reaktionsstendenz mit Sicherheit mit nein ja	Diese Reaktion würde mir leicht bzw. schwer fallen sehr schwer leicht	Bewertung der Reaktionsalternativen durch die Kollegen sehr negativ sehr positiv
(a) Der Lehrer gibt die Note "sehr gut".	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4
(b) Der Lehrer gibt die Note "gut".	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4
(c) Der Lehrer gibt die Note "befriedigend".	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4
(d) Der Lehrer gibt die Note "ausreichend".	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4
(e) Der Lehrer gibt die Note "mangelhaft".	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4

Reaktionsalternativen des Lehrers (wie oben)	Bewertung der Reaktionsalternativen durch die Eltern sehr negativ sehr positiv	Bewertung der Reaktionsalternativen durch die Schüler sehr negativ sehr positiv	Bewertung der Reaktionsalternativen durch Psychologen sehr negativ sehr positiv
(a) Der Lehrer gibt die Note "sehr gut".	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4
(b) Der Lehrer gibt die Note "gut".	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4
(c) Der Lehrer gibt die Note "befriedigend".	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4
(d) Der Lehrer gibt die Note "ausreichend".	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4
(e) Der Lehrer gibt die Note "mangelhaft".	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4

Bitte geben Sie auf den folgenden Antwortskalen an, welche Bedeutung und welches Gewicht die Erwartungen und Vorstellungen der jeweiligen Bezugsgruppe für Sie persönlich (d.h., für Ihr pädagogisches Handeln) haben:

...ist für mein pädagogisches Handeln:

	absolut unwichtig					sehr wichtig			
(1) Die Meinung der Kollegen.....	-4	-3	-2	-1	o	+1	+2	+3	+4
(2) Die Meinung der Eltern.....	-4	-3	-2	-1	o	+1	+2	+3	+4
(3) Die Meinung der Schüler.....	-4	-3	-2	-1	o	+1	+2	+3	+4
(4) Die Meinung der Psychologen..	-4	-3	-2	-1	o	+1	+2	+3	+4

Instruktion zu Teil D

Im folgenden werden die im ersten Teil des Fragebogens aufgeführten pädagogischen Zielsetzungen und die im zweiten Teil des Fragebogens dargestellten situationsspezifischen Reaktionsalternativen gegenübergestellt.

Wir bitten Sie, einzuschätzen, inwieweit Ihrer Meinung nach das jeweilige Verhalten in der jeweiligen Situation geeignet ist, zur Erreichung der einzelnen Zielsetzungen beizutragen (bzw. die Verwirklichung dieser Zielsetzungen zu behindern).

Bitte vergeben Sie dazu für die einzelnen Reaktionsalternativen Gewichtspunkte entsprechend der folgenden Skala:

- 
- +4 trägt in sehr starkem Maße bei zur Erreichung der vorgegebenen Zielsetzung
 - +3 trägt in starkem Maße bei zur Erreichung der vorgegebenen Zielsetzung
 - +2 trägt in mittlerem Maße bei zur Erreichung der vorgegebenen Zielsetzung
 - +1 trägt in geringfügigem Maße bei zur Erreichung der vorgegebenen Zielsetzung
 - 0 ist weder förderlich noch hinderlich, d.h. ohne Bedeutung für das Erreichen der vorgegebenen Zielsetzung
 - 1 ist der Erreichung (Verwirklichung) der vorgegebenen Zielsetzung in geringfügigem Maße abträglich
 - 2 ist der Erreichung (Verwirklichung) der vorgegebenen Zielsetzung in mittlerem Maße abträglich
 - 3 ist der Erreichung (Verwirklichung) der vorgegebenen Zielsetzung in starkem Maße abträglich
 - 4 ist der Erreichung (Verwirklichung) der vorgegebenen Zielsetzung in sehr starkem Maße abträglich
- 

Beispiel (verkürzt)

Situation

Der Lehrer betritt kurze Zeit vor Beginn der Unterrichtsstunde die Klasse und sieht, daß ein Schüler gerade die Hausaufgaben bei seinem Nachbarn abschreibt...

Reaktionsalternativen:

(a) "Dafür machst du für morgen die doppelten Aufgaben!"

(b) "Gib' s auf, ich bin schon da!"

etc.

Wenn Sie z.B. der Ansicht sind, daß Reaktion (a) der Erreichung des Zieles "Beliebtheit des Lehrers beim Schüler" in mittlerem Maße abträglich ist (-2), während sie dem Ziel "Disziplin und Ordnungsliebe" in starkem Maße zuträglich ist (+3), so tragen Sie die entsprechenden Ziffern in dem vorgegebenen Antwortschema ein (Vorzeichen bitte nicht vergessen!):

Z I E L S E T Z U N G E N	Beitrag der versch. Reaktionen zur Zielerreichung (Gewichtungen +4 bis -4)				
	a	b	c	d	e
Beliebtheit des Lehrers beim Schüler	-2				
Disziplin und Ordnungsliebe	+3				

etc.

Verfahren Sie für alle übrigen vorgegebenen Reaktionen nach dem gleichen Prinzip. Bitte geben Sie in jedem Falle eine Gewichtung ab, auch wenn Sie bei der Antwort Zweifel haben.

Es empfiehlt sich, das Antwortschema (wie im Beispiel) spaltenweise auszufüllen, d.h. zunächst für Reaktionsalternative (a) sämtliche Gewichtungen in allen vorgegebenen Zielen anzuschreiben, sodann für Reaktionsalternative (b), usw.

Situation A ("Abschreiben")

Ein Junge schreibt bei einer Klassenarbeit bei seinem Nachbarn ab. Der Lehrer sieht dies...

Reaktionsalternativen des Lehrers:

- (a) Der Lehrer sagt: "Hier ist noch ein Platz für dich, da kannst du alleine arbeiten!"
- (b) Der Lehrer sagt: "Schau' gefälligst auf deine eigene Arbeit, sonst kannst du dein Heft gleich bei mir abliefern!"
- (c) Der Lehrer sagt: "Frag' lieber mich, wenn du nicht weiterkommst!"
- (d) Der Lehrer sagt: "Was der Nachbar kann, das kannst du doch auch. Versuch' es doch mal alleine!"
- (e) Der Lehrer nimmt die Sache nicht zur Kenntnis.

Z I E L S E T Z U N G E N	Beitrag der versch. Reaktionen zur Zielerreichung (Gewichtungen +4 bis -4)				
	a	b	c	d	e
(1) sich um absolute Objektivität bemühen					
(2) die Klassendisziplin aufrechterhalten					
(3) Fleiß und Leistungsbereitschaft des Schülers fördern					
(4) den Schüler zu systematischem, logischem Denken erziehen					
(5) Kreativität und phantasievolles Verhalten des Schülers fördern					
(6) eine nüchtern-sachliche Unterrichts-atmosphäre herstellen					
(7) eine freundschaftlich-warme Unterrichts-atmosphäre herstellen					
(8) das Selbstvertrauen des Schülers fördern					
(9) den Schüler zu Beherrschtheit und Selbstkontrolle erziehen					
(10) dem Schüler Wissen und Bildung vermitteln					

Situation B ("Karikatur")

Der Lehrer betritt während der Schulpause das Klassenzimmer und ertappt einen Schüler dabei, wie er eine Karikatur des Lehrers an die Tafel zeichnet...

Reaktionsalternativen des Lehrers:

- (a) Der Lehrer sagt: "Du hast wirklich Talent. Das wäre doch was für die Schülerzeitung!"
- (b) Der Lehrer sagt: "So produktiv solltest du lieber im Unterricht sein, mein Lieber!"
- (c) Der Lehrer nimmt die Sache nicht zur Kenntnis.
- (d) Der Lehrer sagt: "Du hast auch nur Unsinn im Kopf. Wisch' das sofort aus!"
- (e) Der Lehrer sagt: "Ich finde, du hast mich ganz gut getroffen. Aber wenn der Unterricht beginnt, muß die Tafel wieder sauber sein!"

Z I E L S E T Z U N G E N	Beitrag der versch. Reaktionen zur Zielerreichung (Gewichtungen +4 bis -4)				
	a	b	c	d	e
(1) sich um absolute Objektivität bemühen					
(2) die Klassendisziplin aufrechterhalten					
(3) Fleiß und Leistungsbereitschaft des Schülers fördern					
(4) den Schüler zu systematischem, logischem Denken erziehen					
(5) Kreativität und phantasievolles Verhalten des Schülers fördern					
(6) eine nüchtern-sachliche Unterrichts-atmosphäre herstellen					
(7) eine freundschaftlich-warme Unterrichts-atmosphäre herstellen					
(8) das Selbstvertrauen des Schülers fördern					
(9) den Schüler zu Beherrschtheit und Selbstkontrolle erziehen					
(10) dem Schüler Wissen und Bildung vermitteln					

Situation C ("Benotung")

Der Lehrer muß einem Schüler eine Note für das Halbjahreszeugnis aufgrund folgender Leistungen geben: in schriftlichen Prüfungen 1 x sehr gut, 4 x gut, 1 x befriedigend; in mündlichen Prüfungen 1 x ausreichend, 4 x mangelhaft, 1 x ungenügend...

Reaktionsalternativen des Lehrers:

- (a) Der Lehrer gibt die Note "sehr gut".
- (b) Der Lehrer gibt die Note "gut".
- (c) Der Lehrer gibt die Note "befriedigend".
- (d) Der Lehrer gibt die Note "ausreichend".
- (e) Der Lehrer gibt die Note "mangelhaft".

Z I E L S E T Z U N G E N	Beitrag der versch. Reaktionen zur Zielerreichung (Gewichtungen +4 bis -4)				
	a	b	c	d	e
(1) sich um absolute Objektivität bemühen					
(2) die Klassendisziplin aufrechterhalten					
(3) Fleiß und Leistungsbereitschaft des Schülers fördern					
(4) den Schüler zu systematischem, logischem Denken erziehen					
(5) Kreativität und phantasievolles Verhalten des Schülers fördern					
(6) eine nüchtern-sachliche Unterrichts-atmosphäre herstellen					
(7) eine freundschaftlich-warme Unterrichts-atmosphäre herstellen					
(8) das Selbstvertrauen des Schülers fördern					
(9) den Schüler zu Beherrschtheit und Selbstkontrolle erziehen					
(10) dem Schüler Wissen und Bildung vermitteln					

Instruktion zu Teil E

Auf den folgenden Seiten finden Sie noch einmal die drei Situationsbeschreibungen, die Sie schon kennen.

Wir möchten Sie bitten, sich noch einmal in diese Situationen hineinzusetzen und sich vorzustellen, wie diese Situationen auf Sie persönlich wirken und wie Sie diese Situationen empfinden.

Kreuzen Sie auf den Antwortskalen also bitte jeweils die Antwortkategorie an, die Ihrem persönlichen Empfinden in der Situation am besten entspricht.

Situation A ("Abschreiben")

Ein Junge schreibt bei einer Klassenarbeit bei seinem Nachbarn ab. Der Lehrer sieht dies...

1. Diese Situation ist für mich:

alltätlich	1	2	3	4	5	6	ungewöhnlich
kompliziert	1	2	3	4	5	6	einfach
vorhersehbar	1	2	3	4	5	6	nicht vorhersehbar
durch Vorschriften nicht geregelt	1	2	3	4	5	6	durch Vorschriften geregelt
kontrollierbar	1	2	3	4	5	6	nicht kontrollierbar
vieldeutig	1	2	3	4	5	6	eindeutig

2. Ich fühle mich in dieser Situation:

angenehm	1	2	3	4	5	6	unangenehm
entspannt	1	2	3	4	5	6	erregt
kontrollierend	1	2	3	4	5	6	kontrolliert
verärgert	1	2	3	4	5	6	nicht verärgert
gelangweilt	1	2	3	4	5	6	aufgeregt
dominant	1	2	3	4	5	6	unterworfen
unbefriedigt	1	2	3	4	5	6	befriedigt
zerstreut	1	2	3	4	5	6	konzentriert
unselbständig	1	2	3	4	5	6	selbständig
unglücklich	1	2	3	4	5	6	glücklich
erstaunt	1	2	3	4	5	6	nicht erstaunt
direktiv	1	2	3	4	5	6	nicht direktiv
zufrieden	1	2	3	4	5	6	unzufrieden
nervös	1	2	3	4	5	6	ruhig
stark	1	2	3	4	5	6	schwach
verzweifelt	1	2	3	4	5	6	nicht verzweifelt
hellwach	1	2	3	4	5	6	schläfrig
eingeschüchtert	1	2	3	4	5	6	selbstbewußt

3. Wie viele Handlungsmöglichkeiten hat in dieser Situation...

...der Lehrer	sehr	1	2	3	4	5	6	sehr
...der Schüler	wenige	1	2	3	4	5	6	viele

Situation B ("Karikatur")

Der Lehrer betritt während der Schulpause das Klassenzimmer und ertappt einen Schüler dabei, wie er eine Karikatur des Lehrers an die Tafel zeichnet...

1. Diese Situation ist für mich:

alltäglich	1	2	3	4	5	6	ungewöhnlich
kompliziert	1	2	3	4	5	6	einfach
vorhersehbar	1	2	3	4	5	6	nicht vorhersehbar
durch Vorschriften nicht geregelt	1	2	3	4	5	6	durch Vorschriften geregelt
kontrollierbar	1	2	3	4	5	6	nicht kontrollierbar
vieldeutig	1	2	3	4	5	6	eindeutig

2. Ich fühle mich in dieser Situation:

angenehm	1	2	3	4	5	6	unangenehm
entspannt	1	2	3	4	5	6	erregt
kontrollierend	1	2	3	4	5	6	kontrolliert
verärgert	1	2	3	4	5	6	nicht verärgert
gelangweilt	1	2	3	4	5	6	aufgeregt
dominant	1	2	3	4	5	6	unterworfen
unbefriedigt	1	2	3	4	5	6	befriedigt
zerstreut	1	2	3	4	5	6	konzentriert
unselbständig	1	2	3	4	5	6	selbständig
unglücklich	1	2	3	4	5	6	glücklich
erstaunt	1	2	3	4	5	6	nicht erstaunt
direktiv	1	2	3	4	5	6	nicht direktiv
zufrieden	1	2	3	4	5	6	unzufrieden
nervös	1	2	3	4	5	6	ruhig
stark	1	2	3	4	5	6	schwach
verzweifelt	1	2	3	4	5	6	nicht verzweifelt
hellwach	1	2	3	4	5	6	schläfrig
eingeschüchtert	1	2	3	4	5	6	selbstbewußt

3. Wie viele Handlungsmöglichkeiten hat in dieser Situation...

...der Lehrer	sehr	1	2	3	4	5	6	sehr
...der Schüler	wenige	1	2	3	4	5	6	viele

Situation C ("Benotung")

Der Lehrer muß einem Schüler eine Note für das Halbjahreszeugnis aufgrund folgender Leistungen geben: in schriftlichen Prüfungen 1 x sehr gut, 4 x gut, 1 x befriedigend; in mündlichen Prüfungen 1 x ausreichend, 4 x mangelhaft, 1 x ungenügend...

1. Diese Situation ist für mich:

alltätiglich	1	2	3	4	5	6	ungewöhnlich
kompliziert	1	2	3	4	5	6	einfach
vorhersehbar	1	2	3	4	5	6	nicht vorhersehbar
durch Vorschriften nicht geregelt	1	2	3	4	5	6	durch Vorschriften geregelt
kontrollierbar	1	2	3	4	5	6	nicht kontrollierbar
vieldeutig	1	2	3	4	5	6	eindeutig

2. Ich fühle mich in dieser Situation:

angenehm	1	2	3	4	5	6	unangenehm
entspannt	1	2	3	4	5	6	erregt
kontrollierend	1	2	3	4	5	6	kontrolliert
verärgert	1	2	3	4	5	6	nicht verärgert
gelangweilt	1	2	3	4	5	6	aufgeregt
dominant	1	2	3	4	5	6	unterworfen
unbefriedigt	1	2	3	4	5	6	befriedigt
zerstreut	1	2	3	4	5	6	konzentriert
unselbständig	1	2	3	4	5	6	selbständig
unglücklich	1	2	3	4	5	6	glücklich
erstaunt	1	2	3	4	5	6	nicht erstaunt
direktiv	1	2	3	4	5	6	nicht direktiv
zufrieden	1	2	3	4	5	6	unzufrieden
nervös	1	2	3	4	5	6	ruhig
stark	1	2	3	4	5	6	schwach
verzweifelt	1	2	3	4	5	6	nicht verzweifelt
hellwach	1	2	3	4	5	6	schläfrig
eingeschüchtert	1	2	3	4	5	6	selbstbewußt

3. Wie viele Handlungsmöglichkeiten hat in dieser Situation...

... der Lehrer	sehr	1	2	3	4	5	6	sehr
... der Schüler	wenige	1	2	3	4	5	6	viele

Instruktion zu Teil F

Auf den abschließenden Seiten finden Sie einige Aussagen zu verschiedenen Lebensbereichen, die weniger eng mit Ihrem pädagogischen Verhalten zu tun haben, sondern sich allgemeiner mit dem Umgang mit Menschen beschäftigen.

Geben Sie bitte an, wieweit jede dieser Aussagen für Sie persönlich zutrifft. Sie haben die Möglichkeit, jeder Aussage stark, mittel oder schwach zuzustimmen oder sie schwach, mittel oder stark abzulehnen:

sehr falsch	falsch	eher falsch	eher richtig	richtig	sehr richtig
----------------	--------	----------------	-----------------	---------	-----------------

Durchkreuzen Sie bitte immer das Kästchen, das Ihrer Meinung am besten entspricht.

Füllen Sie die Bogen bitte zügig und spontan aus und beantworten Sie bitte alle Aussagen.

Teil F/1

sehr
falschsehr
richtig

Diese Aussage ist:

20. Es macht mich verlegen, wenn mich andere Leute auf der Straße oder in Läden beobachten.

--	--	--	--	--	--	--	--

21. Mir widerstrebt es, anderen zu sagen, was sie tun sollen.

--	--	--	--	--	--	--	--

22. Ich möchte niemanden in seiner Entscheidungsfreiheit einschränken.

--	--	--	--	--	--	--	--

23. Ich bezeichne mich selbst als gesprächig.

--	--	--	--	--	--	--	--

24. Mir fällt es schwer, selbst in einer ungezwungenen Gesellschaft, richtig aus mir herauszugehen.

--	--	--	--	--	--	--	--

25. Ich übernehme bei gemeinsamen Aktionen gerne die Führung.

--	--	--	--	--	--	--	--

26. Ich überrede andere gern zu etwas, was mir Spaß macht.

--	--	--	--	--	--	--	--

27. Andere Leute halten mich für lebhaft.

--	--	--	--	--	--	--	--

28. Ich gebe gern Anordnungen.

--	--	--	--	--	--	--	--

29. Ich lasse jedem seinen persönlichen Geschmack.

--	--	--	--	--	--	--	--

30. Ich bin leicht verlegen.

--	--	--	--	--	--	--	--

31. Ich dränge niemandem meine eigene Meinung auf.

--	--	--	--	--	--	--	--

32. Ich kann mich in einer vergnügten Gesellschaft meistens ungezwungen und unbeschwert auslassen.

--	--	--	--	--	--	--	--

Diese Aussage ist:

sehr falsch

sehr
richtig

1. Es hängt hauptsächlich von mir und von meinen Fähigkeiten ab, ob ich in einer Gruppe eine Führungsposition innehave oder nicht.
2. Zufällige Geschehnisse bestimmen zum großen Teil mein Leben.
3. Ich habe das Gefühl, daß das meiste, was in meinem Leben passiert, von anderen Leuten abhängt.
4. Ob ich mit dem Auto einen Unfall habe oder nicht, hängt vor allem von meinem fahrerischen Können ab.
5. Wenn ich Pläne schmiede, bin ich sicher, daß das Geplante auch Wirklichkeit wird.
6. Ich habe oft einfach keine Möglichkeiten, mich vor Pech zu schützen.
7. Wenn ich bekomme, was ich will, so geschieht das meistens durch Glück.
8. Obwohl ich dazu fähig bin, bekomme ich nur selten Führungsaufgaben übertragen.
9. Die Zahl meiner Freunde hängt vor allem von mir und meinem Verhalten ab.
10. Ich habe schon oft festgestellt, daß das, was passieren soll, auch eintritt.
11. Mein Leben wird hauptsächlich von mächtigeren Leuten kontrolliert.
12. Ob ich einen Autounfall habe oder nicht, ist vor allem Glückssache.
13. Menschen wie ich haben nur geringe Möglichkeiten, ihre Interessen gegen andere durchzusetzen.
14. Es ist für mich nicht gut, weit im voraus zu planen, da häufig das Schicksal dazwischenkommt.
15. Um das zu bekommen, was ich gerne hätte, muß ich zu anderen freundlich sein.
16. Ob ich Einfluß gewinne oder nicht, hängt vor allem davon ab, daß ich zur rechten Zeit an der richtigen Stelle bin.
17. Ich würde bestimmt nicht viele Freunde finden, wenn mich wichtige Leute nicht sympathisch finden würden.

--	--	--	--	--	--

--	--	--	--	--	--

--	--	--	--	--	--

--	--	--	--	--	--

--	--	--	--	--	--

--	--	--	--	--	--

--	--	--	--	--	--

--	--	--	--	--	--

--	--	--	--	--	--

--	--	--	--	--	--

--	--	--	--	--	--

--	--	--	--	--	--

--	--	--	--	--	--

--	--	--	--	--	--

--	--	--	--	--	--

--	--	--	--	--	--

--	--	--	--	--	--

Diese Aussage ist:

sehr
falschsehr
richtig

1. Man sollte nur dann den wahren Grund seiner Handlungen sagen, wenn es einem nützt. [][][][][][]
2. Jeder Mensch braucht etwas, woran er voll und ganz glauben kann. [][][][][][]
3. Am sichersten fährt man mit der Annahme, daß alle Menschen einen böartigen Zug haben, der bei gegebener Gelegenheit zutage tritt. [][][][][][]
4. Kriege wird es auch weiterhin geben, die Menschen sind nun einmal so. [][][][][][]
5. Mit Aufrichtigkeit kommt man in jeder Situation am weitesten. [][][][][][]
6. Es gehört zur unveränderlichen Natur des Menschen, nach persönlichem Besitz zu streben. [][][][][][]
7. Unsere Gesellschaft verhindert immer noch die Befriedigung wichtiger menschlicher Bedürfnisse. [][][][][][]
8. Wenn man jemanden um etwas bittet, dann sollte man die wahren Gründe seiner Bitte nennen und nicht solche vorschieben, von denen man sich mehr Erfolg verspricht. [][][][][][]
9. Alles in allem ist es besser, bescheiden und ehrlich zu sein, als bedeutend und unredlich. [][][][][][]
10. Daß der Mensch ein Bedürfnis nach Unterordnung unter eine wahre Autorität habe, behaupten allein diejenigen, die ihn in Unmündigkeit halten wollen. [][][][][][]
11. Ein weitgestecktes Ziel kann man nur erreichen, wenn man sich manchmal auch etwas außerhalb des Erlaubten bewegt. [][][][][][]
12. Nicht die Vernunft, sondern das Gewissen ist die verlässliche Instanz zur Beurteilung von Gut und Böse. [][][][][][]
13. Man soll seine Bekanntschaften auch unter dem Gesichtspunkt auswählen, ob sie einem nützen können. [][][][][][]
14. Es liegt im Wesen des Menschen, daß er jemanden braucht, zu dem er aufblicken kann. [][][][][][]
15. Meistens ist es günstiger, seine wahren Absichten für sich zu behalten. [][][][][][]
16. Kriege sind nur die Folgen von gesellschaftlichen und politischen Gegebenheiten und haben mit der 'Natur des Menschen' nichts zu tun. [][][][][][]

ABSCHLIESSENDE FRAGEN

1. Wie groß war Ihr Interesse an dieser Untersuchung?

☐	sehr groß
☐	groß
☐	gering
☐	sehr gering

2. Wieviel Zeit haben Sie etwa für die Bearbeitung des Fragebogens aufgewendet?

.....

3. Hatten Sie irgendwelche Probleme bei der Bearbeitung des Fragebogens? Möchten Sie ergänzende Bemerkungen machen?

VIELEN DANK FÜR IHRE MITARBEIT !

Lebenslauf

- 5.12.1950 geboren in Koblenz als Sohn des Gerichtsvollziehers Heinz Krampen und der Hausfrau Margarethe Krampen, geborene Herrmann; evangelisch
- 1957 - 1961 Besuch der Volksschule in Koblenz (Comeniusschule)
- 1961 - 1970 Besuch des Max-von-Laue-Gymnasiums in Koblenz
- 3.6.1970 Reifeprüfung am mathematisch-naturwissenschaftlichen Zweig des Max-von-Laue-Gymnasiums in Koblenz
- 1.7.1970 - 31.3.1971 gejobt, da keine Studienzulassung für Psychologie (u.a. Bürohilfskraft, Fahrer)
- 1.4.1971 Beginn des Studiums der Germanistik und Anglistik an der Universität Trier
- 2.4.1971 Heirat mit Ina Olsen
- 1.10.1971 Beginn des Studiums der Psychologie an der Universität Trier
- 31.3.1974 Diplom-Vorprüfung in Psychologie an der Universität Trier
- 1.5.1975 - 31.3.1977 Wissenschaftliche Hilfskraft bei Prof. Dr. K.A. Schneewind (Universität Trier)
- 23.11.1976 Diplom-Hauptprüfung in Psychologie an der Universität Trier
- 1.4.1977 - 30.9.1977 Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Trier, Fachbereich I - Abteilung Psychologie
- ab 1.10.1977 Verwalter der Dienstgeschäfte eines wissenschaftlichen Assistenten am Lehrstuhl für Psychologie I (Prof. Dr. J. Brandtstädter) der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Erlangen-Nürnberg
- 10.4.1978 Geburt des Sohnes Bastian.

Druck: Höfer & Limmert, Erlangen